

Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

**Práticas educativas na educação de infância: desconstrução do  
paradigma do lápis cor de pele**

Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estudante: Inês Dias Rocha

Portalegre, outubro, 2020

Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

**Práticas educativas na educação de infância: desconstrução do  
paradigma do lápis cor de pele**

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a  
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e  
pedagógica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão e do Professor Doutor  
Hélder Henriques

Estudante: Inês Dias Rocha

Portalegre, outubro, 2020

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Abílio José Maroto Amiguinho

Arguente: Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria José das Dores Martins

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

“Querer uma transformação não é tudo, são necessárias: uma proposta consciente e uma metodologia adequada para alcançar algo” (Gandin, 2007, p. 18).

Ao meu primo,  
Américo de Sousa

## Agradecimentos

Chegou ao fim; foi um percurso cheio de vicissitudes, mas consegui! Provei a mim própria que consigo superar os percalços e as tempestades que a vida me deu, que apesar de parecerem muitas vezes o fim do mundo, do meu mundo, alcancei sempre o arco-íris e aproveitei as suas sete cores para pintar milhares de sonhos.

Nada disto seria possível sem os meus pais, que me criaram e me ensinaram a ser como sou, a nunca baixar os braços, a encarar a vida com um sorriso e, acima de tudo, me encorajaram a seguir aquilo com que sonho e acredito! Obrigada por acreditarem e me demonstrarem que têm orgulho em mim! São os meus super-heróis para sempre!

À minha irmã, tenho de agradecer porque foi com ela que a palavra cuidar teve sentido, foi e será para sempre a “minha primeira criança”. E mesmo sendo ela a minha criança, nesta etapa, muitas vezes me encorajou! Guardo com muito carinho uma frase que me disse quando estava numa das minhas noites de organização de planificações: *“Como é possível alguém trabalhar num Jardim de Infância das nove às dezoito e a estas horas ainda estar a fazer coisas para crianças? Tu tens de gostar mesmo disso!”*

Ao Nuno, o meu namorado, a minha sorte grande! A vida fez com que os nossos caminhos se cruzassem e vou agradecer para sempre! Foste o meu grande apoio ao longo desta caminhada, obrigada por me fazeres acreditar, por nunca me teres deixado desistir, por reclamares pelos jantares tardios, pelas horas no carro à minha espera, pelas horas na sala de convívio na escola à minha espera. Pelas viagens a Portalegre, pela paciência, por ouvires as minhas ideias mais loucas e dizeres que se eu acreditava no projeto era porque conseguia. Obrigada por seres quem és; para mim, sem ti seria tudo muito mais difícil! Guardo comigo para sempre o que me disseste, um dia que me viste no Jardim de Infância com as crianças: *“Hoje tive ainda mais a certeza que isto é o teu caminho, os teus olhos brilhavam, tu pertences ali nunca deixes que te digam que não!”*; foste a minha força e o meu colo muitas vezes! ÉS-ME TUDO!

Aos meus avós, por serem sempre o meu porto de abrigo, o colo, os mimos e as palavras doces foram e são essenciais

À minha avozinha, que tanto me ensinou e continua a ensinar todos os dias, pela força que teve e tem todos os dias, pelos abraços, pelo colo, pelos mimos, pelas lições do livro da quarta classe, os seus noventa e três anos são uma lição de vida. Obrigada.

Ao meu primo Rui Jorge, que mesmo nos dias mais cinzentos sempre me disse: “*Respira, levanta a cabeça, tu consegues!*”. Obrigada por me acompanhares aos longo da realização de mais este sonho.

À minha prima Adelina de Sousa que sempre me acompanhou, foi a minha companhia em muitas horas e uma fonte de inspiração e motivação para o ensino.

Ao Miguel, que mesmo já não estando entre nós, deixou muito dele em mim, todos os momentos que vivi com ele estão guardados em mim. Lembro-me de como ficava irritado quando eu chorava, e me ensinou que se eu sorrisse conseguia mais rápido, porque não perdia tempo a limpar as lágrimas; de quando ligava para desejar boa sorte antes da apresentação daquele trabalho ou como sofria comigo até saber uma nota final. Obrigada por tantas vezes me teres tranquilizado com um beijinho na testa e me teres ensinado que depois de te aturar a ti não tinha de me preocupar com salas cheias de crianças! Saber que ias ficar orgulhoso e que querias muito que conseguisse deu-me muita força.

À minha tia Noélia que sempre me ensinou a enfrentar a vida com um sorriso e humildade de uma princesa.

À professora doutora Amélia Marchão por me mostrar as riquezas da educação de infância, pela preocupação, pela ajuda e pelas palavras de incentivo.

Ao professor doutor Hélder Henriques por ter embarcado e acreditado em mim nesta caminhada e por me ter ensinado que a educação é mais que um simples chavão!

À diretora técnica da instituição onde decorreu a minha Prática de Ensino Supervisionada, que sempre se mostrou disponível para ajudar e me possibilitou a continuação deste sonho mesmo estando a trabalhar.

Às educadoras cooperantes que me acolheram de braços abertos e me permitiram pôr em prática as minhas ideias e projetos. E, acima de tudo, obrigada por terem demonstrado que acreditavam a cada planificação; fizeram-me sentir que pertencia ali. Ensinar-me muito, não poderia pedir melhores educadoras.

Por fim, as mais importantes, porque sem elas nada disto faria sentido, as “*minhas crianças*”. Foram a luz de todo este caminho, o meu combustível quando já nem o café fazia efeito! Obrigada por me terem acolhido tão bem, pelos sorrisos, pelas trocas de ideias, pelas partilhas. Obrigada por poder ouvir o entusiasmo com que contavam todos os dias aos pais as aventuras que tínhamos vivido e as aprendizagens que partilhavam com alguém que chegava de novo à sala; o entusiasmo, a curiosidade e a sede de aprender destas crianças foram o motor de tudo isto.

**Obrigada!**

## Resumo

Este relatório final da Prática de Ensino Supervisionada (PES) ilustra o percurso formativo desenvolvido durante o Mestrado em Educação Pré-escolar, de modo particular o percurso vivido no período de estágio na creche e no Jardim de Infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social da cidade de Ponte de Sor, distrito de Portalegre.

A investigação-ação que norteou o percurso formativo durante a PES focou-se nos fundamentos e princípios educativos na educação de infância, na justiça social e na igualdade de oportunidades, abordando a temática da multiculturalidade e interculturalidade. Por estarmos perante chavões sociais ainda muito presentes na sociedade atual, tenta-se, no decorrer da ação, compreender o papel da família e a ação dos contextos educativos formais (creche e Jardim de Infância) em todo o processo.

Ao longo deste relatório são apresentadas as atividades implementadas durante a Prática de Ensino Supervisionada, bem como é feita uma análise reflexiva das mesmas. As atividades realizadas foram devidamente fundamentadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar vigentes em Portugal bem como nas necessidades e nas curiosidades dos grupos de crianças da sala de creche e de Jardim de Infância.

Todo o percurso permitiu que se concluísse sobre a importância de uma ação educativa planeada e organizada numa perspetiva multicultural e intercultural. Embora a família seja uma forte influência na identidade social e na construção da consciência étnica e cultural das crianças, as vivências educativas experienciadas em contexto de educação de infância são também fundamentais para que as crianças possam (re)construir opiniões positivas e não discriminatórias na sua relação com os outros.

**Palavras-chave:** Educação de infância; multiculturalidade; cor da pele



## Abstract

This final report of the Supervised Teaching Practice illustrates the training path developed during the Master in Pre-school Education, in particular the path experienced during the internship period at the day care center and kindergarten of a Private Institution of Social Solidarity in the city of Ponte de Sor, Portalegre district.

The action research that guided the training course during Supervised Teaching Practice focused on the fundamentals and educational principles in early childhood education, social justice and equal opportunities, addressing the theme of multiculturalism and interculturalism. As we are faced with social buzzwords that are still very present in today's society, we try, in the course of the action, to understand the role of the family and the action of formal educational contexts (day care and kindergarten) throughout the process.

Throughout this report, the activities implemented during the Supervised Teaching Practice are presented, as well as a reflexive analysis of them. The activities carried out were duly based on the Curricular Guidelines for Pre-school Education in force in Portugal, as well as on the needs and curiosities of the groups of children in the nursery and kindergarten room.

The entire route allowed us to conclude about the importance of an educational action planned and organized from a multicultural and intercultural perspective. Although the family is a strong influence on the social identity and on the construction of children's ethnic and cultural awareness, the educational experiences experienced in the context of early childhood education are also fundamental so that children can (re) construct positive and non-discriminatory opinions in their relationship with others.

**Keywords:** Preschool education; nursery; multiculturalism; skin color

## **Siglas e Abreviaturas**

### **Siglas**

**DQP** - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

**ME** - Ministério da Educação

**OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

### **Abreviaturas**

Ed. C - Educadora Cooperante

Ed. E - Educadora Estagiária

EB - Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

## Garantia de Anonimato

De modo a preservar o anonimato e segurança das crianças que participaram nas atividades do estudo, bem como dos restantes intervenientes, foram utilizados códigos para identificar cada criança ou adulto interveniente.

# Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introdução .....</b>  | <b>17</b> |
| <b>Parte I – Enquadramento Teórico.....</b>  | <b>20</b> |
| 1.A Educação de Infância em Portugal.....  | 21        |
| 1.1 Breve introdução.....  | 21        |
| 1.2 Organização e desenvolvimento de um currículo multicultural na educação pré-escolar .....  | 24        |
| 1.3 As perspetivas multiculturais e interculturais na Educação.....  | 28        |
| <b>Parte II – Projeto de Investigação-Ação .....</b>   | <b>34</b> |
| 1. Percurso(s) e contextos de intervenção.....   | 35        |
| 1.1 A investigação-ação como opção metodológica do estudo .....  | 35        |
| 1.2 Questão de partida, objetivos e questões orientadoras.....   | 36        |
| 1.3 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados .....  | 37        |
| 1.4 Contextos educativos: Caracterização do estabelecimento educativo .....  | 39        |
| 1.5 Contexto educativo: Creche.....  | 41        |
| 1.5.1 Caracterização da sala.....  | 41        |
| 1.5.2 Caracterização do grupo .....  | 43        |
| 1.6 Contexto educativo: Jardim de Infância .....   | 45        |
| 1.6.1 Caracterização da sala.....  | 45        |
| 1.6.2 Caracterização do grupo .....  | 47        |
| 2. Ação em contexto .....  | 49        |
| 2.1 Apresentação, análise e interpretação das atividades desenvolvidas .....   | 50        |
| a. Creche .....  | 50        |
| <b>Atividade 1</b> – Exploração da música “Lugar Quente e Fofinho” de Alda Casqueira, período da manhã, 2 de maio de 2018.....   | 50        |
| <b>Atividade 2</b> – Leitura Expressiva e Recreativa da História “A minha Mãe” de Anthony Browne, período da manhã, 2 de maio de 2018.....   | 52        |
| <b>Atividade 3</b> – Pintura da Mãe, período da tarde de 2 de maio de 2018 .....   | 54        |
| <b>Atividade 4</b> - “A família”, 14 de maio de 2018 .....   | 56        |
| b. Educação Pré-escolar .....  | 60        |
| <b>Atividade 1</b> – “Os Pais Natal”, realizada no dia 11 de dezembro de 2018.....   | 60        |
| <b>Atividade 2</b> – “As nossas cores de pele”, realizada no dia 28 de janeiro de 2019 .....   | 64        |
| <b>Atividade 3</b> - Leitura Recreativa e Interpretativa da História “Meninos de Todas as Cores” de Luísa Ducla Soares, realizada no período da manhã em 28 de janeiro de 2018 ..... | 70        |
| <b>Atividade 4</b> – “A viagem”, realizada no período de 28 a 31 de janeiro de 2018.....   | 71        |
| <b>Atividade 5</b> – “Vamos fazer um autorretrato “, realizada no dia 31 de janeiro de 2018.....   | 86        |
| <b>Reflexão Conclusiva sobre as Atividades Desenvolvidas.....</b>  | <b>89</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>2.2 Reflexão Geral da Prática de Ensino Supervisionada .....</b> | <b>92</b>  |
| <b>2.2.1 Creche .....</b>   | <b>92</b>  |
| <b>2.2.2 Jardim de Infância.....</b>                                | <b>96</b>  |
| <b>Considerações finais .....</b>                                   | <b>100</b> |
| <b>Referências bibliográficas .....</b>                             | <b>103</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>107</b> |

## Índice de Figuras

|  |    |
|--|----|
| FIGURA 1- PINTURA REPRESENTATIVA DA MÃE  | 54 |
| FIGURA 2- CRIANÇA DURANTE A EXPLORAÇÃO DA MÚSICA DE JOÃO CLÁUDIO GARCIA " A FAMÍLIA"   | 57 |
| FIGURA 3- CONSTRUÇÃO DO TESOIRO DA FAMÍLIA   | 58 |
| FIGURA 4- ELABORAÇÃO DOS CORAÇÕES COM IMPRESSÕES DIGITAIS  | 58 |
| FIGURA 5- CRIANÇA A REALIZAR O REGISTO DA COR DA SUA PELE  | 64 |
| FIGURA 6- ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELAS CRIANÇAS PARA ESCOLHEREM O LÁPIS DA COR DA SUA PELE   | 65 |
| FIGURA 7- TABELA "A COR DA MINHA PELE" PREENCHIDA PELAS CRIANÇAS   | 67 |
| FIGURA 8- CRIANÇAS A COMPARAREM OS LÁPIS QUE HAVIAM ESCOLHIDO DURANTE A ATIVIDADE  | 68 |
| FIGURA 9- CONJUNTO DE LÁPIS ESCOLHIDOS PELAS CRIANÇAS  | 68 |
| FIGURA 10- QUADRO COMPOSTO PELAS AMOSTRAS DOS LÁPIS ESCOLHIDOS PELAS CRIANÇAS DA SALA DE PRÉ-ESCOLAR EM REPRESENTAÇÃO DO SEU TOM DE PELE | 69 |
| FIGURA 11- FANTOCHES UTILIZADOS PARA CONTAR A HISTÓRIA "OS MENINOS DE TODAS AS CORES"  | 70 |
| FIGURA 12- MOMENTO DE LEITURA EXPRESSIVA DA HISTÓRIA "OS MENINOS DE TODAS AS CORES"  | 70 |
| FIGURA 13- EXPLICAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO MAPA MUNDO AO GRUPO  | 73 |
| FIGURA 14- CARTAZ DE RESUMO DAS APRENDIZAGENS SOBRE PORTUGAL   | 74 |
| FIGURA 15- CRIANÇA A RASPAR NO MAPA O CONTINENTE EUROPEU   | 74 |
| FIGURA 16 - CARTAZ DE RESUMO DAS APRENDIZAGENS SOBRE ESPANHA   | 75 |
| FIGURA 17- REPRESENTAÇÃO POR PARTE DAS CRIANÇAS DOS MENINOS DE PORTUGAL E ESPANHA  | 75 |
| FIGURA 18- CRIANÇA NO AVIÃO DE PAPEL   | 75 |
| FIGURA 19- CRIANÇA A RASPAR NO MAPA O BRASIL   | 76 |
| FIGURA 20- O GRUPO A IMITAR OS ÍNDIOS E A FAZER A DANÇA DA CHUVA   | 76 |
| FIGURA 21- CARTAZ DE RESUMO DAS APRENDIZAGENS SOBRE O BRASIL   | 77 |
| FIGURA 22- REPRESENTAÇÃO POR PARTE DAS CRIANÇAS DOS MENINOS DO BRASIL  | 77 |
| FIGURA 23- CRIANÇA A RASPAR NO MAPA O CONTINENTE AFRICANO  | 78 |
| FIGURA 24- MINIATURAS VINDAS DE ÁFRICA REPRESENTATIVAS DOS ANIMAIS CARACTERÍSTICOS DE ÁFRICA   | 78 |
| FIGURA 25- REPRESENTAÇÃO POR PARTE DAS CRIANÇAS DOS MENINOS DE ÁFRICA  | 79 |
| FIGURA 26- CARTAZ DE RESUMO DAS APRENDIZAGENS SOBRE ÁFRICA   | 79 |

|  |    |
|--|----|
| FIGURA 27- CRIANÇAS E EDUCADORA ESTAGIÁRIA A UTILIZAREM TECIDOS INDIANOS E A DANÇAREM AO SOM DA MÚSICA INDIANA                           | 80 |
| FIGURA 28- CARTAZ DE RESUMO DAS APRENDIZAGENS SOBRE A ÍNDIA  | 80 |
| FIGURA 29- REPRESENTAÇÃO POR PARTE DAS CRIANÇAS DOS MENINOS DA ÍNDIA   | 80 |
| FIGURA 30- APRESENTAÇÃO DO VESTUÁRIO E COSTUMES DA CHINA AO GRUPO  | 81 |
| FIGURA 31- LEQUE CHINÊS  | 81 |
| FIGURA 32- CRIANÇAS DURANTE A CONSTRUÇÃO DE UM DRAGÃO CHINÊS   | 82 |
| FIGURA 33- REPRESENTAÇÃO POR PARTE DAS CRIANÇAS DOS MENINOS DA CHINA   | 82 |
| FIGURA 34- CAPA DO LIVRO "AS CORES QUE SE AMAM" DE PACO ABRIL  | 83 |
| FIGURA 35- REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA QUE VIVIA NA OCEÂNIA   | 83 |
| FIGURA 36- MAPA FINAL COM AS REPRESENTAÇÕES DOS MENINOS DO MUNDO FEITOS PELAS CRIANÇAS DENOMINADO PELO GRUPO DE MAPA DAS "CORES DA PELE" | 84 |
| FIGURA 37- CRIANÇA A ASSOCIAR OS FANTOCHES DA HISTÓRIA AO MAPA DAS “CORES DE PELE” FEITO PELO GRUPO AO LONGO DA VIAGEM                   | 84 |
| FIGURA 38- PRODUÇÕES E AUTORRETRATOS DAS CRIANÇAS ANTES DAS NOSSAS INTERVENÇÕES  | 86 |
| FIGURA 39- CRIANÇA A OBSERVAR-SE NO ESPELHO DURANTE A REALIZAÇÃO DO AUTORRETRATO   | 87 |
| FIGURA 40 - AUTORRETRATOS FEITOS PELAS CRIANÇAS APÓS AS NOSSAS INTERVENÇÕES  | 88 |

## Índice de Tabelas

|   |
|---|
| Tabela 1 Rotinas Diárias do grupo de Creche |
|---|

|    |
|----|
| 44 |
|----|



## **Introdução**

O presente Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada (PES) pretende expor e refletir o trabalho realizado ao longo das Unidades Curriculares “Prática de Observação e Cooperação em Creche e Jardim de Infância”, “Prática e Intervenção Supervisionada em Creche” e “Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância”, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. Estas Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) foram frequentadas nos anos letivos de 2017/2018 e de 2018/2019.

A educação pré-escolar tem vindo a evoluir e tende a ocupar um lugar de destaque na educação da criança, vindo a valorizar cada vez mais a criança e o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assume-se que é na idade pré-escolar que a criança começa a alargar o seu processo de socialização e que a construção da sua identidade social atinge o auge a partir das interações que estabelece com o meio que as rodeia. Nesse processo destaca-se a influência da família, os/as profissionais de educação de infância e as oportunidades de aprendizagem que as crianças vão experienciando. Fazer esta socialização, em simultâneo com a aquisição de valores de tolerância e de respeito pela diferença e pelo próximo, é essencial para que no futuro a criança se transforme numa cidadã consciente e com valores de respeito pela multiculturalidade.

Sendo que na idade pré-escolar as personalidades se encontram em construção, as oportunidades de aprendizagem que se propiciam às crianças influenciam fortemente o seu processo de formação e socialização. Os/As educadores/as assumem um papel fundamental nesse processo, pois cabe-lhes pensar e estruturar práticas educativas e intencionais, motivadoras e incentivadoras do espírito crítico das crianças, sensibilizando-as para que, no mundo, as diferenças e a(s) multiculturalidade(s) são das maiores riquezas que existem.

Partindo desta premissa e, após o período de observação desenvolvido na PES em que foram recolhidos e analisados dados relativos aos interesses, competências e necessidades das crianças, considerou-se pertinente abordar a temática da multiculturalidade e interculturalidade, de modo mais particular no contexto de Jardim de Infância.

Durante a observação foi possível observar que, no contexto de Creche, as crianças brincavam entre todas, sem questionar as cores da pele, a maneira de falar e ou a cultura a que pertencia cada criança. Já no jardim de infância, o grupo brincava todo entre si, mas sempre que conheciam uma criança

ou encontravam algum brinquedo ou imagem que evidenciasse aspetos culturais diferentes dos seus, colocavam questões e mostravam vontade de dialogar. Por isso, tornou-se evidente realizar uma ação educativa que enfatizasse estes aspetos. Neste âmbito surgiu o tema central deste Relatório Final que se intitula *Práticas educativas na educação de infância: desconstrução do paradigma do lápis cor da pele*. Surge, assim um tópico bastante atual na educação pré-escolar, nas práticas educativas e, como observamos, no quotidiano do jardim de infância, pois esta questão incorpora chavões sociais que se encontram enraizados na sociedade atual e que estruturam a forma de pensar e de agir dos adultos e das crianças.

Neste contexto, surgiu a questão principal que enquadra este estudo desenvolvido no âmbito da PES – Como podem as práticas educativas potenciar práticas multiculturais e desconstruir o paradigma do “lápis cor da pele”?

Com esta questão de partida temos em vista alcançar os seguintes objetivos:

- Identificar discursos das crianças sobre a temática “cor da pele”;
- Desenvolver atividades que divulguem diferentes culturas e costumes;
- Promover a desconstrução do paradigma do lápis cor da pele através do desenvolvimento de atividades.

No sentido de prosseguir na resposta para a questão principal e para os objetivos definidos surgiram as seguintes questões orientadoras: As crianças das salas onde realizámos a PES identificam nas suas produções a sua cor da pele e das pessoas que as rodeiam? Na sala do jardim de infância onde realizámos a PES as crianças reconhecem diferentes culturas? Que oportunidades de aprendizagem podem ser implementadas para desconstruir o paradigma do lápis cor da pele e apresentar ao grupo do jardim de infância diferentes culturas e costumes? De que modo estas práticas educativas influenciaram na desconstrução do paradigma do lápis cor da pele para as crianças desta sala?

No decorrer deste trabalho recorreremos à metodologia da Investigação-Ação que, segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa e Ferreira, (2009), “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral que alterna entre acção e reflexão crítica.” (p. 360). Na sua extensão adotámos a observação participante e o recurso a instrumentos adaptados do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), a notas de campo, a registos

de áudio e fotografias, como forma de registo/documentação das atividades desenvolvidas. Igualmente a recolha de informações e *feedbacks* através de pequenas conversas informais com as crianças, os pais e as educadoras cooperantes foram utilizados como fonte da análise reflexiva sobre a ação que desenvolvemos.

Na PES tivemos como base de trabalho, quer na Creche quer no Jardim de Infância, alguns valores, promovendo a partilha, a amizade, o respeito e a solidariedade pelo outro, através de momentos de brincadeira e oportunidades de aprendizagem que integraram todas as áreas de conteúdo mencionadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016)

O presente Relatório encontra-se estruturado em três partes principais: O Enquadramento Teórico, a Ação em Contexto e as Considerações Finais.

No Enquadramento Teórico são apresentadas considerações que visam contextualizar o estudo e a ação educativa desenvolvida; encontra-se dividido em dois capítulos principais. No primeiro é contextualizada a educação de infância em Portugal, no que respeita aos seus princípios e fundamentos, aos documentos orientadores, bem como a organização e desenvolvimento do currículo. No segundo, é abordada a principal temática do projeto, a educação, a multiculturalidade e a interculturalidade, fazendo referência ao tema da cidadania na educação de infância.

A segunda parte, Projeto de Investigação-Ação, surge organizada em dois pontos. No primeiro apresenta-se o percurso e os contextos de intervenção; são apresentadas as opções metodológicas, os instrumentos de recolha de dados utilizados, a caracterização do estabelecimento educativo, o grupo de crianças e as salas de atividades onde decorreu a ação. No segundo apresenta-se a Ação em Contexto, em que é apresentado o percurso que foi delineado, bem como as oportunidades de aprendizagem criadas para as crianças na Creche e no Jardim de Infância, embora enfatizando este último como contexto privilegiado do objeto de estudo deste Relatório. Esta parte do Relatório inclui ainda as atividades desenvolvidas com os grupos bem como uma reflexão global à cerca das mesmas e algumas apreciações finais.

Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho desenvolvido ao longo do percurso da Prática e Intervenção Supervisionada em Creche e Jardim de Infância.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

## **1.A Educação de Infância em Portugal**

### **1.1 Breve introdução**

Durante o atual período democrático, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a educação pré-escolar conquistou uma posição no sistema educativo português. No entanto, foi apenas em 1997 que se alcançou a sua fase de sublimação, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/1997) e das primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Despacho n.º 5220/97; M.E., 1997).

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar determinou, no Artigo 2.º, como princípio geral que, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – Lei n.º 5/1997)

No Artigo 3.º afirma-se que

1 - A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.

2 - A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar, nos termos da presente lei. (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – Lei n.º 5/1997)

A mesma Lei apresentou os objetivos para a Educação Pré-escolar (EPE), no Artigo 10.º, assim enunciados:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – Lei n.º 5/1997)

Em 2016 a EPE ganhou um novo impulso com a revisão das Orientações Curriculares, de modo a torná-las mais atuais, tendo em consideração a evolução social e os mais recentes estudos nacionais e internacionais, mostrando, deste modo, uma sensibilização para a intencionalidade educativa que, segundo Marchão (2012), deve ser

uma preocupação crescente [pois] (...) os processos de investigação desenvolvidos confirmam que contextos de qualidade e práticas educativas que enfocam a criança têm efeitos duradouros na pessoa em que a criança se transforma e, por consequência, nos contextos onde se opera a cidadania plena. (p. 25)

Simultaneamente à revisão das atuais OCEPE, foi formado um grupo de trabalho para a conceção de orientações pedagógicas para crianças dos zero aos três anos de idade, por parte do Ministério da Educação e da Ciência e do Ministério da Solidariedade e Segurança Social. No entanto, tais orientações ainda não foram publicadas.

Pode-se afirmar que educação de infância tem sido um dos temas da atualidade e da sociedade em Portugal, focando a atenção na importância da EPE, mas também da Creche. Atualmente ainda não existem orientações curriculares oficiais para a Creche e esta ainda não é reconhecida como parte do sistema educativo; ou seja, em Portugal, a educação das crianças dos 3 anos à idade de ingresso na escolaridade obrigatória faz parte do sistema educativo português e a educação das crianças dos 0 aos 3 anos não.

O funcionamento das creches é regulado pela Portaria n.º 262 de 2011. Esta Portaria define, no artigo 3.º, a Creche como uma instituição “(...) de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.”

A Portaria apresenta também os objetivos para a Creche, sendo os mesmos enunciados no Artigo 4.º:

- (a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- (b) colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;
- (c) assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- (d) prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- (e) proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetivas;
- (f) promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade. (Portaria n.º 262/2011)

Igualmente são apresentadas as atividades e os serviços referentes à Creche, no Artigo n.º 5, a saber:

- a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;

- b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- c) Cuidados de higiene pessoal;
- d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- e) Actividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da Creche e desenvolvimento da criança. (Portaria n.º 262/2011)

A investigação na área da educação de infância tem vindo a aumentar e tem vindo a contribuir para discutir e refletir a sua importância na vida das crianças, das famílias e dos profissionais educativos. Igualmente tem vindo a permitir um maior conhecimento sobre os contextos educativos e sobre a necessidade de funcionarem através de práticas educativas de qualidade, pois só assim deixam um impacto positivo na criança. Entre as várias dimensões da qualidade, o currículo, associado à representação que hoje temos da criança, exerce uma forte influência na aprendizagem das mesmas e, por isso, a vivência curricular tem de ter, entre os seus princípios, uma atenção ao social e cultural, seja numa perspetiva específica (da comunidade onde a criança vive) seja numa perspetiva mais alargada (associada ao mundo).

## **1.2 Organização e desenvolvimento de um currículo multicultural na educação pré-escolar**

Outrora, a criança era considerada um ser passivo; atualmente a criança é entendida como um ser político e social, com desenvolvimento próprio, autónomo, participativo e dotado de capacidades críticas, de decisão e de observação, tal como nos refere Marques (2015).

Henriques e Marchão (2018) dizem-nos, por isso, que “o século XX é considerado por alguns como o século da criança e durante o mesmo surgiram novos referenciais legais ou com capacidade de influenciar os quadros normativos nacionais” (p. 7). Invocam, a esse propósito, a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 que, no ponto 1 do artigo 13.º, afirma a criança como um sujeito de opinião:



A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, artigo 13.º)

Ainda no artigo 29.º a Convenção explicita que o objetivo da educação é,

promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus. (Convenção dos Direitos da Criança, 1989)

Marchão e Henriques, (2015) referem que “a sociedade foi construindo, gradualmente, uma nova percepção do que significava ser criança e da importância da sua educação” (p. 73). Os mesmos autores (2018), evocando Silva, *et al.* (2016), afirmam que hodiernamente a criança é,

(...) detentora de enorme potencial de energia, de curiosidade natural e com competência nas relações e interações com os outros, afirmando a necessidade de valorizar o conhecimento por ela adquirido nos diferentes contextos de interação, assumindo-a como agente do processo educativo, partindo das suas experiências e valorizando os “seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (p. 9)

Ocorre, assim, a emancipação da criança como ser singular, pensante, crítico, social e com voz própria. Tal conceção de criança leva a novas formas de entender o currículo na educação pré-escolar. Marchão (2012) define o currículo para a Educação Pré-escolar como “o conjunto de actividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar” (p. 38). O currículo deve, por isso, ter a criança como sujeito e agente central do processo educativo, na medida em que, ela própria, procura verdades sobre o mundo que a rodeia.

A mesma autora (2012) refere que a “Educação Pré-escolar [deve] proporcion[ar] às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (p. 32). A propensão das crianças para a indagação de saberes é intrínseca ao seu

desenvolvimento, assim a orientação e sensibilização para o respeito pelo outro e pelas culturas deve ser contemplado no currículo da educação pré-escolar.

Nesse sentido, o jardim de infância deve proporcionar às crianças currículos e estratégias flexíveis, de modo a potenciar a diversidade e a multiculturalidade do meio envolvente, proporcionando a todas as crianças igualdade de oportunidades educativas, independentemente das culturas de onde são oriundas.

Citando Marchão (2010) refere-se que

A abordagem curricular, flexível e integradora que encontramos nas Orientações Curriculares, permite uma relação e rentabilização constante das realidades envolventes a cada contexto de Educação Pré-Escolar, reforçando, deste modo, o desenvolvimento e a aprendizagem através da relação e confronto com o quadro social e cultural e a utilização das capacidades de expressão e comunicação. (p. 54)

Com os grupos de crianças, cada vez mais ricos, quando nos referimos a diversidade e a realidades mais multiculturais, é natural e iminente que o currículo tenha cada vez mais presente a multiculturalidade e a interculturalidade. Contudo, embora já sejam temas contemplados, quando são abordados nos jardins de infância são o de modo muito breve, ocorrendo essencialmente na celebração de datas comemorativas e afirmando o sentido de uma cultura dominante relativamente a minorias étnicas (Cortesão, 2001).

É, por isso, necessário que os currículos e as práticas se expandam, “(...) propondo um projeto de educação que incorpore novos elementos associados a uma formação sociocultural, preparando as crianças para interagirem no contexto social complexo e diversificado” (Mota, Machado, & Lima, 2010, p. 6). Nesse sentido, compete ao educador desenvolver e estruturar uma ação intencional que potencie e valorize a diversidade, tornando as diferentes maneiras de ser, de pensar e os diferentes saberes em fatores enriquecedores da vida do grupo. Importa dar sentido à aquisição de novos saberes, à compreensão de diferentes culturas, preparando as crianças para uma vida social em comunidades multiculturais, sem esquecer que as crianças de hoje são os adultos do futuro e, no futuro, o mundo será cada vez mais multicultural.

As OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) dizem-nos que

O desenvolvimento contextualizado e articulado destes saberes permitirá à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural e paisagístico, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade. (p. 89)

É essencial que as crianças tenham vivências importantes, significativas e pedagógicas promotoras de saberes e valores que, interligadas a uma rotina pedagógica planeada de forma intencional, ajudem a criança a desenvolver

(...) atitudes de auto estima, de respeito mútuo, de solidariedade, a aceitação e o respeito pelas diferenças, o assumir das suas responsabilidades, a apropriação de regras de convivência, de valores fundamentais da vida em sociedade e de competências inerentes à conduta democrática que conduzam à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis. (Araújo, 2008, p. 90)

É, pois, premente pensar o currículo e as oportunidades de aprendizagem de modo centrado na formação pessoal e social das crianças, pelo que o educador deve “promover na criança: o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo” (Marchão, 2012, p. 36).

Como se salienta nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) o desenvolvimento e a aprendizagem da criança realizam-se num contexto de interações sociais, sendo a criança detentora de muita energia, curiosidade natural que a ajuda a compreender e a dar sentido ao que a rodeia, através de relações e interações com os outros. Nesse sentido, Jantarada (2011) salienta que a socialização das crianças atinge um expoente máximo no jardim de infância, pelo que, segundo o autor, é necessário fazer esse processo de socialização ao mesmo tempo em que se adquirem valores de tolerância e de respeito pela diferença. O autor afirma que esse é “sem dúvida, um dos papéis mais importantes da educação para a cidadania, uma vez que é nestas idades que as personalidades ainda se encontram em formação” (p. 9).

Educar para a diversidade cultural surge, assim, como forma de educação intercultural. Por isso, achamos importante que as crianças vivam o mundo, a cultura na sua plenitude e sem barreiras e ou preconceitos, enquanto crianças, sendo necessário que o educador as incentive a adquirir gosto pelo conhecimento, pela pesquisa, pela descoberta e pela aceitação do outro. Um educador deve desenvolver

práticas pedagógicas que possam sensibilizar as crianças para a multiculturalidade e para a reflexão através da observação e exploração dos diferentes mundos culturais.

Nesse sentido, o “educador multicultural” deve ter mentalidade aberta e aceitar a complexidade do mundo. Segundo Matos (2013) é necessário que o educador seja imparcial e que não tenha preconceitos. Simultaneamente, segundo o autor, é também necessário que saiba escutar e respeitar diferentes perspectivas, que tenha atenção às diferentes alternativas e que se questione e reflita sobre as suas ações, e que com isso melhore as respostas educativo-pedagógicas que dá às crianças.

### **1.3 As perspectivas multiculturais e interculturais na Educação**

A História de Portugal remete-nos, desde cedo, para a ideia de que somos um povo curioso, com necessidade de expansão. O povo português expandiu a sociedade e implementou costumes, tradições, religiões e conhecimentos de outras culturas para o nosso país. É por isso correto afirmar, tal como nos diz Ramos (2006), que “Portugal é um país tradicional de migração, constituindo este fenómeno uma característica da sociedade portuguesa” (p. 330).

Os movimentos migratórios do século XX, que se julgavam já estabilizados, reacenderam-se, segundo escreveu Sousa (2015) que, citando Lages, afirma que

(...) em Portugal, no séc. XX, principalmente a partir da década de oitenta, deu-se um aumento da imigração, nomeadamente de cidadãos provenientes dos PALOP, posteriormente provindos da República da Índia e do Brasil e mais recentemente da Europa de Leste, com particular incidência da Ucrânia, da Roménia e da Moldávia. (p. 20)

Ramos (2006) salienta que “o crescente desfasamento entre níveis de desenvolvimento e entre estruturas demográficas de países ricos e países pobres, os conflitos armados políticos têm originado um número cada vez maior de migrantes e refugiados” (p. 330), dando, por isso, origem a movimentações de diversas massas populacionais de diferentes origens, culturas, religiões, línguas, idades, género e habilitações, que vieram alterar algumas formas de estar e de pensar.

A autora considera, ainda, este processo migratório complicado, uma vez que vai “Envolvendo ruturas espaciais e temporais, transformações diversas, nomeadamente mudanças psicológicas, físicas, biológicas, sociais, culturais, familiares, políticas, implicando a adaptação psicológica e social dos indivíduos e das famílias e diferentes modalidades de aculturação (...)” (2006, p. 330).

Segundo Matos e Brito (2013), referenciando Hall (2003), o termo multicultural é qualificativo e “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original” (p. 3).

As mesmas autoras afirmam, ainda, que o principal objetivo da multiculturalidade é preservar as particularidades de cada grupo, promover a interação e o respeito entre diferentes culturas, potenciando a igualdade. Tal objetivo nem sempre é totalmente conseguido, pois nem sempre a convivência entre grupos diversificados é pautada pelo respeito do outro.

Segundo Silva (2010), “as minorias étnicas e/ou linguísticas têm vindo a ganhar uma presença cada vez mais forte, a problemática multicultural tem vindo a ganhar uma crescente preocupação no sistema escolar português” (p.43) salientando que, devido a estas alterações na sociedade portuguesa,

O Estado português tem revelado fortes preocupações com a questão da diversidade cultural, que se materializaram na publicação de legislação e normativos que apelam para as vantagens da modernização do sistema escolar português com base em políticas educativas multiculturais. Essa tendência fez-se sentir, em Portugal com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), que estabelece o direito de todos os portugueses à educação e à cultura. (p.43)

Com efeito, tornaram-se palavras de ordem nos últimos tempos: aprender, multiculturalidade e interculturalidade; o que tem originado expressões como educação multicultural, educação intercultural e educação inclusiva, tal como conclui Meirinhos (2009). O autor considera a multiculturalidade um tema muito atual na sociedade e no contexto escolar, nomeadamente na Europa e, segundo o mesmo, as turmas são cada vez mais compostas por elementos de culturas diversas, por isso interessa levantar problemas e procurar caminhos no sentido de que todos compreendam melhor os fenómenos educativos.

Quanto ao conceito de educação multicultural, Matos e Brito (2013), citando Foral (1989), dizem-nos que é uma educação que se esforça na criação de um meio onde possa coexistir grande diversidade de culturas e/ou etnias, existindo uma igualdade de direitos a nível de educação. Cardoso (1996) refere-se à educação multicultural como “um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema” que tem como objetivo “promover a compreensão entre indivíduos com origens diversas” (p. 9).

As OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) referem que as crianças têm direito à educação, bem como à igualdade de oportunidades, referindo-se à Convenção dos Direitos da Criança (1989, art.ºs 28 e 29).

Todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. (Silva, *et al.*, 2016, p.10)

Para que as práticas educativas sejam multiculturais e para que, tal como elucida Bernstein (1996), “a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança” (p. 2). Mas, toda esta evolução e aceitação de diferentes culturas nas escolas e jardins de infância “depende muito da qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança” (Silva, *et al.*, 2016, p. 10). É, por isso, necessário que o ambiente da escola seja potenciador da diversidade e da integração de crianças provenientes de diferentes culturas oferecendo, a todas, igualdade de oportunidades educativas.

Nesse sentido, Marchão e Henriques, (2015) clarificam que

Esta ideia de igualdade de oportunidades, [é] apenas concretizável num quadro de cidadania ativa e democrática, patente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, e concretizável através da prática da pedagogia-em-participação, [que] leva a que, nos jardins-de infância, se deva assumir um sentido de partilha, de cooperação e de participação sem discriminações e que é capaz de ajudar a desconstruir preconceitos e estereótipos sociais que ainda marcam a nossa sociedade depois de 40 anos de democracia. Esses preconceitos e esses estereótipos são diversificados e vão desde a religião à cultura, à raça ou etnia, à classe social, ao sexo, entre outros. (p. 78 e 79)

Surge, assim, a preocupação e evolução das aprendizagens ligadas à cidadania na educação pré-escolar, apontando para a Educação Intercultural e Multicultural. Os mesmos autores (Marchão & Henriques, 2015) dizem ainda, referenciando Cardona, Nogueira, Uva & Tavares, (2010), que em

contextos formais de educação para crianças mais novas, é de extrema importância fomentar o seu desenvolvimento pessoal e social promovendo a construção de uma identidade cidadã assente em pilares democráticos de igualdade de direitos e de obrigações associados à “pertença a uma comunidade alargada (...)” (Cardona, Nogueira, Uva & Tavares, 2010, p 33)”. e em que a “igualdade de direitos e oportunidades inclui precisamente respeitar os direitos de todos os

seres humanos, independentemente, das suas características, crenças ou identidade” (Cardona, et. al., 2010, p. 39). (p. 79)

Sabemos que é na infância que se estabelecem as primeiras bases para a formação da personalidade do indivíduo e os primeiros anos de vida da pessoa são extremamente importantes para aprender valores e normas de conduta sociais que potenciem uma cidadania democrática, plural e sem estereótipos. A infância deve desenrolar-se num ambiente que ajude a pessoa-criança a viver e a lidar com a multiculturalidade num processo educativo intencional em que o papel do educador e da família assumem extrema importância.

No que se refere ao ambiente educativo-pedagógico, Araújo (2008) apresenta-nos as cinco dimensões que Banks (1995) desenvolveu para descrever como é que se pode implementar a educação multicultural na EPE. Essas dimensões são construídas umas sobre as outras, e são: integração do conteúdo; construção de conhecimento; redução de preconceito; pedagogia de igualdade e capacitação da cultura escolar e estrutura social.

Em tal ambiente educativo-pedagógico é fundamental que se assuma uma pedagogia assente na igualdade através da organização de atividades e contactos multiculturais, o que permitirá que a criança vivencie culturas diferentes da suas e adquira bases para formular ou reformular as suas próprias opiniões e estruturar o seu pensamento. Segundo Henriques e Marchão (2014), o jardim de infância deverá ser “um “laboratório” de cidadania, de valores democráticos, de igualdade, de solidariedade, de estímulo à curiosidade e troca de ideias, de experiências de aprendizagens significativas” (p. 537), sendo que, segundo os autores, as “crianças, educadores[as] e família constituem uma teia capaz de promover a cidadania e a igualdade de oportunidades (...)” (p. 537).

Assim, é necessário apostar em currículos diversificados e apelativos à sensibilização das crianças pela procura e aceitação de novas culturas, novos saberes e novas maneiras de estar e viver o mundo. A educação multicultural é um tema transversal que deve iniciar-se na educação pré-escolar. Como se refere nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016), “(...) a educação para a cidadania, baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se (...) através de temas transversais, tais como: educação multicultural (...)” (p. 55).

As práticas educativas multiculturais devem proporcionar, tal como nos dizem Matos e Brito (2013),

uma diversidade de conhecimentos e de processos de ensino adequados à diversidade cultural, linguística e de estilos de aprendizagem; ser antirracista; ter um ambiente físico com estratégias e interações que reflitam e acolham uma diversidade de opiniões da comunidade; promover a qualidade de relações multiculturais de forma a todas as crianças terem os mesmos direitos; ter como base uma pedagogia crítica que dá voz aos alunos e os envolve nos processos de descoberta e aprendizagem; focar a mudança de atitudes; e ser um meio reflexivo de concretização da justiça social articulando a teoria, a reflexão e a prática. (p. 4)

Para que a criança compreenda e respeite a multiculturalidade, a diversidade tem de lhe ser apresentada com normalidade e valores de respeito. O maior elemento integrador é a família pois, segundo as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016)

As experiências que a criança realiza no jardim de infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. A criança é assim mediadora entre a escola e a família. (p. 28)

É importante chamar as famílias a contribuir para que esta educação multicultural seja possível e seja baseada no respeito pela diversidade. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2006) “A participação em atividades e projetos afigura-se, também, muito importante, sendo que os pais poderão contribuir para umas e outros com informação, materiais, histórias tradicionais, canções, etc” (p. 20).

A instituição educativa deve organizar-se introduzindo nas suas atividades e decisões os pais e a comunidade educativa, gerando projetos multiculturais, que unam todos os intervenientes importantes no processo educativo das crianças e que privilegiem a troca de saberes, culturais e que acolham a diversidade, promovendo a qualidade das relações multiculturais e as atitudes antirracistas, sendo que é no seio familiar que são transmitidos os primeiros valores e maneiras de estar e agir.

O Jardim de Infância pode, assim, assumir um papel crucial, envolvendo os pais e a comunidade educativa nas suas decisões e atividades, criando projetos multiculturais onde se unem de uma forma saudável e benéfica para a criança tornando claro que,

Cabe a todos e a todas um papel proactivo na identificação de situações estereotipadas possibilitando a reflexão e ação com o objetivo de promover uma cidadania ativa e a igualdade de oportunidades, promovendo-se uma sociedade mais justa e baseada em direitos e deveres



igualitários e baseados no respeito e na solidariedade entre homens e mulheres. (Marchão & Henriques, 2015, p. 84)

## **Parte II – Projeto de Investigação-Ação**

## **1. Percurso(s) e contextos de intervenção**

### **1.1 A investigação-ação como opção metodológica do estudo**

O presente estudo centrou-se na intervenção pedagógica no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Numa primeira fase o estudo decorreu em contexto de Creche, no ano letivo 2017/2018, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada na cidade de Ponte de Sor. Posteriormente, no ano letivo 2018/2019, a intervenção decorreu numa sala de Jardim de Infância da mesma instituição, onde foi realizada a maior parte das atividades que se apresentam neste Relatório.

Para que pudéssemos tomar decisões educativas, adequar as nossas práticas às necessidades do grupo e delinear um caminho a seguir, tornou-se essencial conhecer o contexto educativo no seu todo, e cada sal onde nos integrámos em particular, numa dimensão qualitativa. O estudo insere-se num paradigma qualitativo e interpretativo em que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17), pois vivenciando diretamente as situações é possível observar diretamente a problemática que se pretende indagar, tendo em conta que “(...) o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elaborando questões abertas. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 36).

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo tomou a forma de investigação-ação, objetivando “analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança” (Mesquita-Pires, 2010, p. 71). A investigação-ação é um processo de pesquisa e, como o próprio nome indicia, trata-se de um processo essencialmente prático. Elliot (1993), citado por Coutinho *et al* (2009), define a investigação-ação como “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma” (p. 37).

Tal como refere Kemmis (1984), citado por Coutinho *et al* (2009), a investigação-ação é vista não só como uma ciência prática e moral, mas também como uma ciência crítica, uma vez que a prática surge como ponto de partida para a teoria, pois através das suas observações, dos dados recolhidos e da análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas o educador pode readaptar, adequar ou elaborar novas estratégias.

Na educação este processo tem gerado enormes evoluções através das reflexões teóricas que contribuíram para a resolução de problemas em situações concretas e que têm permitido a diminuição do desfasamento que, por vezes, existe entre a teoria e a prática. “Considera-se, assim, que o contributo desta metodologia é necessário para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objetivo de a transformar e melhorar” (Castro, 2010, s.p.).

## **1.2 Questão de partida, objetivos e questões orientadoras**

Depois do conhecimento que fomos construindo sobre a instituição onde realizámos a PES e, sobretudo, conhecendo os grupos de crianças, pareceu-nos pertinente avançar com um estudo que permitisse aprofundar a temática da multiculturalidade e partir em busca da desconstrução do paradigma do lápis “cor de pele”. Algo que pensamos ser urgente pois os lápis devem ser utilizados como elemento integrador de todas as crianças e não como um obstáculo ou meio de retração por medo da diferença ou da crítica.

Na época do Natal as auxiliares do jardim de infância construíram uma árvore de Natal com a representação de vários meninos do mundo, e foi-nos possível assistir a diálogos entre as crianças enquanto apreciavam a árvore e apontavam alguns bonecos como sendo maus por terem a pele amarela, castanha ou olhos de forma diferente da que era para elas habitual observarem no seu dia-à-dia. Algo que nos motivou ainda mais para o tema escolhido para este estudo, uma vez, que se tornou importante criar oportunidades de aprendizagem para que as crianças não madurem alguns preconceitos que já evidenciavam em algumas das suas análises e discursos. É nesta fase que a criança se encontra na maior fase de formação da sua personalidade, o desenvolvimento e maturação natural caminham lado a lado com o meio cultural em que estão inseridas e as vivências que tem a oportunidade de experienciar, tal como nos refere Vygotsky (2013).

Partindo desta premissa e, após o período de observação desenvolvido na PES em que foi possível constatar que no contexto de jardim de infância, as crianças, sempre que conheciam outra criança ou encontravam algum brinquedo ou imagem que evidenciasse aspetos culturais diferentes dos seus, colocavam questões e mostravam vontade de dialogar, tornou-se evidente realizar uma ação educativa que enfatizasse estes aspetos.

Foi, por isso, de extrema importância a existência da fase de reflexão e planificação de todas as atividades que pretendíamos implementar para que conseguíssemos formular a questão de partida e alguns objetivos.

Nesse sentido, definiu-se a seguinte questão de partida:

*Como podem as práticas educativas potenciar práticas multiculturais e desconstruir o paradigma do lápis cor da pele?*

Associaram-se a esta questão de partida os seguintes objetivos:

- Identificar discursos das crianças sobre a temática “cor da pele”;
- Desenvolver atividades que divulguem diferentes culturas e costumes;
- Promover a desconstrução do paradigma do lápis cor da pele através do desenvolvimento dessas atividades.

No sentido de prosseguir a investigação-ação, tendo em atenção a questão de partida e os objetivos, definiram-se as seguintes questões orientadoras:

- As crianças das salas onde realizámos a PES identificam nas suas produções a sua cor da pele e das pessoas que as rodeiam?
- Na sala do jardim de infância onde realizámos a PES as crianças reconhecem diferentes culturas?
- Que oportunidades de aprendizagem podem ser implementadas para desconstruir o paradigma do lápis cor da pele e apresentar ao grupo do jardim de infância diferentes culturas e costumes?
- De que modo estas práticas educativas influenciaram na desconstrução do paradigma do lápis cor da pele para as crianças desta sala?

### **1.3 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

(...) o termo dado refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros

criaram e que o investigador encontra, tal como documentários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149)

Nos contextos onde se realizou o estudo, a Creche e o Jardim de Infância, os procedimentos de recolha de informação sustentaram-se na observação participante. Aires (2011) salienta que a observação participante “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (p. 25).

A observação participante assume um lugar primordial ao longo do nosso percurso, uma vez que a permanência e a observação nos permitiu conhecer melhor e ajustar e orientar a ação, de modo a que tudo ocorresse da forma pretendida; sobretudo, ajudou-nos a adequar as práticas às necessidades das crianças, o que nos possibilitou uma intervenção ativa para aguçar curiosidades e incentivar novas descobertas.

Bizarro, (2016) citando Coutinho et al. (2009), afirma

(...) que as técnicas e instrumentos de recolha de dados a que podemos recorrer na IA [Investigação-Ação] podem dividir-se globalmente em três categorias:

Técnicas baseadas na observação – centram-se na perspetiva do investigador e no que este observa durante o estudo;

Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspetiva dos participantes e incluem-se no diálogo e na interação;

Análise de documentos – centra-se também na perspetiva do investigador e exige uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação. (p. 37 e 38)

Com o objetivo de conseguir obter respostas à questão de partida recorreremos a técnicas baseadas na observação, na conversação e na análise da documentação produzida pelas crianças.

Para a recolha de dados ao longo da PES, sobretudo para caracterizar a instituição educativa e o espaço educativo, utilizámos instrumentos de recolha de dados adaptados do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), sendo eles:

- Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexo I)

- Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades da Creche (Anexo II)
- Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades de jardim de infância (Anexo II)

Além dos instrumentos mencionados recorreremos às notas de campo que, Bogdan e Biklen (1994), definem como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Tais notas são “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

As notas de campo foram usadas para registar alguns diálogos das crianças, alguns momentos que considerámos pertinentes e ricos no contexto do estudo, algumas observações. Tais registos foram utilizados para a reflexão acerca das atividades desenvolvidas e dos momentos que foram decorrendo ao longo da PES. Para nos auxiliar nas notas de campo recorreremos a alguns registos áudio, sobretudo quando nos parecia fundamental registar interações verbais em que as crianças eram as protagonistas.

As fotografias também foram utilizadas ao longo da investigação como registo que originou um grande espólio da documentação das atividades e das crianças e que muito nos auxiliou na análise e reflexão da ação desenvolvida.

Não menos importante, no decorrer de todo o processo, foram as conversas informais quer com as educadoras, quer com as crianças ou com os pais das crianças, que assumiram um papel muito importante, uma vez que nos permitiram compreender e conhecer melhor as crianças, as suas ações e comportamentos e entender de que modo as nossas intervenções e objetivos estavam a chegar às crianças e às famílias.

## **1.4 Contextos educativos: Caraterização do estabelecimento educativo**

Os dados que a seguir se apresentam são resultado da observação que desenvolvemos em contexto de Creche e de jardim de infância e da utilização dos instrumentos de recolha de dados que adaptámos a partir do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente, a Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexo I).

A PES decorreu numa IPSS com valência de Creche, de Pré-Escolar e de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). A instituição localizava-se na cidade de Ponte de Sor (distrito de Portalegre), ficando situada numa área urbana. Funcionava num edifício construído de raiz e não existiam outros

locatários. A instituição, apesar de ter fundos próprios para a sua sustentabilidade, também auferia de apoio por parte da Segurança Social de Portalegre.

O horário de funcionamento da instituição era das 07.00 horas e 30 minutos às 19.00 horas, de segunda a sexta-feira, sendo a duração da componente letiva sete horas e meia, durante o período da manhã das 09.00 horas às 12.00 horas e à tarde das 13.00 horas e 30 minutos às 18.00 horas, e a componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo de 3 horas e 30 minutos (de manhã funcionava desde as 07.00 horas e 30 minutos até às 9.00 horas, no período do almoço e à tarde das 18.00 horas até às 19.00 horas).

O horário de almoço no Berçário iniciava-se às 11.00 horas e decorria até às 12.00 horas; nas restantes salas da Creche iniciava-se às 11h00 e 30 minutos e decorria até às 12.00 horas e 30 minutos; eram as auxiliares de cuidados de crianças e as educadoras que asseguravam este serviço. Quanto ao jardim de infância, o horário de almoço iniciava-se às 12.00 horas e decorria até às 13.00 horas; quem assegurava este serviço eram as auxiliares de cuidados de crianças.

Esta instituição tinha ainda um serviço de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), que assegurava as componentes não letivas de alguns alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico e os períodos de férias escolares dos mesmos.

Relativamente ao espaço interior, a instituição era composta por doze salas. Na parte de Creche funcionavam duas salas de Berçário, tendo anexadas um fraldário e uma copa e quatro salas destinadas a crianças de idade entre 1 a 3 anos (inclusive) – estas salas eram multiusos, havendo uma organização prévia do espaço para que fosse possível transformá-lo em dormitório. Na parte de Jardim de Infância existiam quatro salas destinadas a crianças dos 3 aos 5 anos, uma ao CATL e uma sala à Ludoteca.

A sala da Ludoteca funcionava para os momentos de apoio a crianças com necessidades educativas especiais, sendo a responsável pela sala uma educadora que possuía um mestrado em Educação Especial no domínio cognitivo e motor. Nesta sala decorriam também os apoios prestados pela Equipa Local de Intervenção Precoce de Ponte de Sor e Avis (ELI de Ponte de Sor e Avis), em horários alternados, bem como algumas atividades extracurriculares.

O edifício possuía: oito instalações sanitárias para crianças, duas para colaboradores e uma casa de banho pública; uma sala de convívio para os funcionários; uma cozinha; um refeitório; uma



lavandaria; uma sala polivalente para ginástica e dança; uma sala de reuniões; uma sala de costura e um gabinete de coordenação.

O interior da instituição era caracterizado por possuir muita luz natural, pois existiam muitas janelas de grandes dimensões, tanto nos corredores como nas salas de atividades e encontravam-se adaptadas para que as crianças conseguissem observar o mundo exterior através delas.

Existiam cabides para as crianças, cacifos para os adultos, placares/expositores, pavimento adaptado nas salas e toda a instituição possuía material/equipamento adaptado ao número de crianças e às idades das mesmas.

A instituição possuía um vasto espaço exterior: um campo de jogos com balizas, cestos de basquetebol e alguns jogos tradicionais desenhados no chão, uma zona de terra onde se encontrava uma horta, várias árvores de fruto que proporcionavam muitas sombras, espaços cimentados e alguns brinquedos de exterior feitos em madeira. Todas as salas tinham acesso direto ao espaço exterior e tinham pequenos bancos à porta (em algumas salas), sendo que existia um espaço que era destinado somente às salas de Berçário.

Nas salas de Creche os grupos eram organizados de uma forma homogénea, no que confere à idade; na componente de educação pré-escolar os grupos eram mais heterogéneos quanto à idade das crianças.

Na instituição trabalhavam educadoras de infância, assistentes de cuidados de crianças, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras e uma diretora técnica.

## **1.5 Contexto educativo: Creche**

### **1.5.1 Caracterização da sala**

Os dados que a seguir se apresentam são resultado da observação que desenvolvemos em contexto de Creche e da utilização dos instrumentos de recolha de dados que adaptámos a partir do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (Anexo II).

A sala de Creche onde realizámos a PES tinha uma dimensão total de aproximadamente 60m<sup>2</sup>, sendo que 48m<sup>2</sup> eram da sala de atividades e 12m<sup>2</sup> da casa de banho. Esta sala era caracterizada pela sua dimensão e pela sua luminosidade natural, visto ter cinco janelas amplas.

Em relação ao aquecimento, existiam dois aparelhos de ar-condicionado, sendo o objetivo ao longo das variações climáticas manter a sala de atividades climatizada adequadamente.

As paredes da sala estavam em bom estado, pintadas de branco, possuíam placares para exposição de trabalhos e um quadro de ardósia.

A sala de atividades estava dividida em áreas pedagógicas, nomeadamente a área de acolhimento, a área dos livros, a área dos jogos e brinquedos, a área dos meios de transporte, a área da casinha e a área dos animais. Sucintamente descrevemos:

- A área do acolhimento possuía uma manta e um sofá adequado para as crianças se poderem sentar. Esta área estava localizada junto a duas das janelas da sala, o que permitia às crianças despedirem-se dos pais quando estes saíam. Era também nessa área que ocorriam conversas de grupo, leitura de histórias, aprendizagem de canções e o lanche da manhã (pão).
- Interligada à área do acolhimento estava a área dos livros, que continha muita luz natural e um armário de pequenas dimensões que continha livros para que as crianças tivessem autonomia para escolher e manusear os livros e recontar histórias aos colegas.
- A área dos animais era composta por uma quinta de madeira de pequenas dimensões e alguns animais de brincar.
- A área dos meios de transporte era composta por um tapete, uma garagem de madeira e uma caixa com diversos carrinhos e peças de lego. Neste espaço, as crianças desenvolviam a brincadeira usando o jogo simbólico, assim como a reprodução de sons onomatopéicos.
- A área da casinha era composta por diferentes móveis de madeira e objetos do quotidiano da vida doméstica. Aqui as crianças desenvolviam atividades simbólicas, onde exteriorizavam a forma como compreendiam o mundo que as rodeava.

- Na área dos jogos existiam diversos jogos e legos, tais como: puzzles, dominós, blocos de encaixe, jogos de enfiamentos e jogos com sons, com cores etc.

Num dos lados da sala estavam dispostas mesas que serviam de apoio a outras atividades, quer coletivas quer individuais e, para além destas áreas, a sala possuía também uma área dedicada à higiene: um fraldário no interior da sala de atividades, onde eram feitas as trocas de fraldas e guardados os produtos de higiene de cada criança, as chuchas e, alguns pertences; e uma casa de banho que estava equipada com três sanitas e cinco lavatórios de pequenas dimensões, por um poliban, um lavatório de dimensões normais e bacios para as crianças que ainda não usavam a sanita.

Esta sala assumia também a função de dormitório, por isso existia na sala de atividades um armário onde estavam guardados os catres e antes da hora de almoço procedia-se à colocação dos mesmos.

No exterior da sala estavam os cabides, onde as crianças colocavam os seus pertences. Cada criança tinha o seu cabide devidamente identificado.

### **1.5.2 Caracterização do grupo**

Os dados que a seguir se apresentam são resultado da observação que desenvolvemos em contexto de Creche e de consulta do projeto educativo da sala de Creche onde realizamos a PES.

O grupo da sala da Creche era constituído por vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade, pertencendo ao sexo masculino sete crianças e quinze ao sexo feminino.

Uma criança apresentava necessidades educativas especiais e tinha acompanhamento por parte da equipa da intervenção precoce local e da educadora do ensino especial da instituição.

O rácio adulto/criança era de oito crianças por cada adulto com funções educativas, uma vez que são vinte e duas crianças para três adultos. Segundo Marchão (2012) “um rácio elevado pode desfavorecer a dimensão dos afetos que é base de todo o trabalho centrado na criança e na promoção de atividades e rotinas que permitam o seu desenvolvimento global” (p. 8-9). Ou seja, é fundamental para o desenvolvimento equilibrado de cada criança ter uma equipa educativa atenta às suas necessidades, que o ambiente seja caloroso e rico em afetos.

O grupo tinha as rotinas diárias bem delineadas desde a sua chegada até à hora de saída da instituição. Quer através de diálogos, músicas ou até mesmo de diferentes sons que iam, de alguma maneira, marcando cada uma das rotinas e transmitindo ideologias sobre os estados do tempo, os dias da semana e os momentos do dia. Um exemplo disso era a história à hora do repouso que a Ed. C. contava ao grupo para adormecer. Esta, não só marcava a rotina do repouso, como acalmava as crianças criando um ambiente sereno e acolhedor.

Essas rotinas decorriam da seguinte forma:

*Tabela 1 Rotinas Diárias do grupo de Creche*

| Segunda-feira                                 | Terça-feira       | Restantes dias                     |
|---|-------------------|------------------------------------|
| Acolhimento e Lanche da manhã                 |                   |                                    |
| Canção do Bom-dia                             |                   |                                    |
| Educação Musical                              | Educação Física   | Atividades proposta pela educadora |
| Atividades livres                             | Atividades livres |                                    |
| Higiene                                       |                   |                                    |
| Almoço  |                   |                                    |
| Repouso                                       |                   |                                    |
| Higiene                                       |                   |                                    |
| Lanche  |                   |                                    |
| Atividades livres ou propostas pela educadora |                   |                                    |
| Higiene                                       |                   |                                    |
| Encerramento                                  |                   |                                    |

Este grupo usufruía de atividades de Expressão Musical, Educação-Física e esporadicamente da Hora do Conto, que podia ser, sempre que a vida na instituição o permitisse, na Biblioteca Municipal, uma vez que as crianças se deslocavam para a biblioteca de autocarro.

Durante a PES em contexto de Creche, assistimos ao momento em que as crianças utilizavam o bacio para iniciarem o desfralde, havendo, por isso, um momento na rotina diária que contemplava a ida ao bacio. Mais de metade das crianças já não usava fralda durante o dia, o que facilitava a rotina da higiene. Contudo, a minoria utilizava o bacio apenas nos momentos destinados a tal.

Na hora das refeições o grupo era muito autónomo, tendo em conta que a maioria das crianças já comia sozinha. Apenas três crianças necessitavam de auxílio na hora das refeições, por terem dificuldade em pegar na colher e levá-la à boca, sendo que uma dessas crianças apresentava necessidades educativas e não comia, de todo, sozinha. Necessitava sempre de um brinquedo à hora da refeição para

que se acalmasse; isto porque com o brinquedo, a atenção da criança era redirecionada do barulho e agitação que existia no refeitório para o brinquedo, o que permitia que a criança fizesse a refeição de forma tranquila e não rejeitasse a comida.

Quanto aos momentos de brincadeira, a maioria das crianças brincavam ao faz de conta, mostrando grande predisposição pela descoberta e pelo novo, embora todas se interessassem bastante pelos materiais de construção, nomeadamente legos e puzzles de encaixe que havia na sala de atividades. Porém, o mais atrativo para o grupo eram as idas ao exterior.

Nos momentos de brincadeira livre tivemos a oportunidade de assistir à introdução da divisão das crianças pelos cantinhos existentes na sala de atividades para que as crianças brincassem e estruturassem a brincadeira de forma livre naquele espaço.

O grupo reconhecia os animais que via em imagens, imitava os sons que estes produziam, identificava as cores, conhecia as diferentes partes do corpo e identificava alguns meios de transporte presentes em canções cantadas na sala de atividades.

Relativamente à socialização, as crianças estabeleciam relações com os pares e adoravam conversar e desempenhar tarefas. As crianças conheciam-se umas às outras, e respondiam prontamente quando eram chamadas. Identificavam os brinquedos e outros objetos e sabiam a quem pertenciam. O grupo procurava muito o contacto com o adulto, a troca de afetos e o diálogo.

## **1.6 Contexto educativo: Jardim de Infância**

### **1.6.1 Caracterização da sala**

Os dados que a seguir se apresentam são resultado da observação que desenvolvemos em contexto de Jardim de Infância e da utilização dos instrumentos de recolha de dados que adaptámos a partir do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (Anexo II).

A sala de Jardim de Infância onde realizamos a PES tinha uma dimensão total de aproximadamente 50m<sup>2</sup>. A casa de banho era exterior à sala de atividades e possuía três lavatórios de pequenas dimensões, dois lavatórios para adultos, duas sanitas de pequenas dimensões e uma sanita para adultos, um espelho e ainda alguns armários onde as crianças guardam os seus produtos de higiene e as suas escovas para pentear o cabelo.

A sala de atividades estava dividida em áreas pedagógicas, nomeadamente: a área de acolhimento, a área dos jogos e das construções, a área dos meios de transporte, a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos animais, a área dos fantoches e a área das artes, onde se expunham os trabalhos realizados pelas crianças.

De modo resumido, apresenta-se cada uma das áreas:

- Na área da biblioteca, que continha muita luz natural, encontrava-se uma manta, dois bancos e uma estante com diversos livros disponíveis e ao alcance das crianças, para que pudessem ver, “ler”, contar histórias aos colegas e desfrutar da companhia do livro.
- A área dos animais era composta por uma quinta de madeira de pequenas dimensões e alguns animais de brincar.
- A área dos meios de transporte era composta por um tapete, uma garagem de madeira e uma caixa com diversos carrinhos. Neste espaço as crianças desenvolviam a brincadeira com vários meios de transporte, usando também o jogo simbólico assim como a reprodução de sons onomatopéicos.
- A área da casinha era composta por diferentes móveis de madeira, objetos muito usuais no quotidiano de uma casa familiar e alguns bonecos. Aqui as crianças desenvolviam atividades simbólicas, exteriorizavam a sua forma de ser, compreendiam, experimentavam e imitavam comportamentos que haviam observado nos adultos, manifestavam emoções, opiniões e transpunham, muitas vezes, para as brincadeiras situações vividas anteriormente quer no jardim de infância quer em casa.
- Na área dos jogos, existia um armário com diversos jogos, desde puzzles, jogos matemáticos, jogos de encaixe, legos, jogos de construção, jogos de grupo. A maior parte destes jogos era explorada nas mesas pelas crianças e era-lhes permitido que desenvolvessem aprendizagens e a sua criatividade.
- Na área da expressão artística eram afixados diversos trabalhos realizados pelas crianças na área da expressão plástica. Na área dos fantoches, estavam à disposição vários fantoches, bem como uma arca com diversos disfarces.

Esta sala era caracterizada pela sua luminosidade natural, visto ter oito janelas com dimensões consideráveis. Em relação ao aquecimento, existia um ar-condicionado. As paredes da sala estavam em

bom estado, pintadas de branco e existiam no centro da sala de atividades mesas coloridas organizadas em forma de “U” com cadeiras. A sala continha um quadro de giz, um mapa de presenças e um mapa semanal do tempo onde as crianças assinalavam a sua presença, o dia e o estado de tempo.

Possuía ainda uma bancada com lavatório na sala de atividades e armários que permitiam guardar, materiais e os dossiês onde eram arquivados os trabalhos realizados pelas crianças, bem como os cadernos onde as crianças que iam transitar para o 1.º ciclo no próximo ano letivo executavam algumas atividades de preparação para essa passagem.

No exterior da sala, perto das casas de banho, encontravam-se os cabides onde as crianças deixavam os seus pertences.

Além de todo o espaço da sala de atividades, esta sala tinha agregada outra sala que, em épocas de interrupções letivas funcionava como CATL e ao longo do ano letivo, era utilizada como um espaço extra para a realização de algumas atividades que assim o exigissem, como por exemplo: dramatizações/pequenos teatros para as crianças, realização de atividades experimentais, lanches coletivos, horas do conto na instituição.

### **1.6.2 Caracterização do grupo**

Os dados que a seguir se apresentam são resultado da observação que desenvolvemos em contexto de jardim de infância durante a PES.

Assim, o grupo com quem realizamos a PES em EPE, era composto por 17 crianças, sendo que nove crianças eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. Era um grupo bastante heterogéneo quanto às suas ideias e era equilibrado quando atendemos ao sexo, uma vez que era quase equiparado o número de meninas e de meninos. O rácio adulto/criança era de cerca de nove crianças para um adulto.

O grupo era constituído por sete crianças que já faziam parte do grupo que a Educadora acompanhava no ano letivo anterior, o que ajudou na integração das outras crianças, que embora estivessem na mesma instituição pertenciam a uma outra sala.

No que diz respeito a necessidades educativas complementares, apenas uma criança estava em avaliação por parte da equipa de intervenção precoce a nível da fala.

Ao nível do desenvolvimento psicossocial, as crianças começavam a perceber os sentimentos das outras pessoas e as amizades eram cada vez mais importantes. Era comum vê-los com um amigo

preferido, partilhando com este a maior parte das suas atividades. Contudo, no grupo havia crianças que não queriam apenas um grupo de amigos, pois gostavam de brincar com todos, mesmo com crianças de outras salas; algo que era fomentado devido à partilha do espaço exterior entre todas as salas da instituição.

Relativamente ao desenvolvimento motor, algumas crianças eram bastante autónomas na realização das tarefas da rotina diária, cooperavam nas atividades, exibiam hábitos de entreajuda. As crianças mais velhas do grupo tentavam sempre ajudar os mais novos e os menos autónomos. O grupo manifestava, nesse sentido, um espírito de interajuda consonante, o que, por vezes, facilitava o papel da educadora, visto que as crianças partilhavam muitos saberes umas com as outras e com o grupo.

O grupo encontrava-se na fase do jogo simbólico, escolhiam amigos para compartilharem os seus jogos, gostavam muito do faz-de-conta e incorporavam situações da vida real e do quotidiano nas brincadeiras, utilizando muitas vezes as brincadeiras para exteriorizar emoções e preocupações. Adoravam disfarçar-se, planificavam o jogo distribuindo papéis e atribuindo funções aos vários participantes.

O grupo mostrava bastante interesse por histórias, pelo jogo de fantasia, assim como pela expressão plástica. A maioria do grupo já demonstrava algum à vontade em delinear, descrever e antecipar momentos, embora algumas crianças ainda apresentassem alguma dificuldade em transmitir ao adulto os seus pensamentos.

Gostavam de contar histórias, misturando ficção com realidade, criavam fantasias. Adoravam a hora do conto e depois das histórias já terem sido lidas algumas vezes, propunham recriar a história fazendo pequenos teatros.

Algumas crianças demonstravam muita competitividade, querendo ganhar, ser o primeiro a todo o custo o que, por vezes, gerava alguns conflitos nos finais de algumas atividades, principalmente em atividades de Educação Física. Neste sentido, a educadora cooperante fazia com o grupo, todas as semanas, reuniões onde avaliavam a semana e debatiam todos esses comportamentos e conflitos, a fim de ocorrer sempre uma reflexão de grupo sobre as atitudes do mesmo. As crianças gostavam muito de ter o *feedback* do adulto e demonstravam ter essa necessidade.

O grupo mostrava-se sempre muito motivado na realização de tarefas, procurando sempre descobrir o que ia acontecer, mostrando, desde cedo, interesse pelos materiais que lhes eram



disponibilizados. Ao longo da PES foi possível observar que as crianças mais velhas demonstravam grande interesse por realizar trabalhos que envolvessem contagens ou treino da grafia.

Todo o grupo se interessava por novos saberes e envolvia-se muito nas oportunidades de aprendizagem que lhes eram oferecidas. Manifestavam grande entusiasmo por fatores surpresa e por atividades de ciências.

Quanto ao nível socioeconómico e cultural dos agregados familiares, da pouca informação a que tivemos acesso, compreendemos que havia casos em situações muito frágeis e histórias de vida complicadas, algo que tivemos em conta no decorrer da ação educativo-pedagógica. Outro aspeto importante era o facto de as crianças e de os pais, na sua maioria, poderem contar com o apoio da família alargada, como seja o caso dos avós, tios e padrinhos.

## **2. Ação em contexto**

Durante a PES todas as atividades foram planeadas e executadas tendo em conta o perfil do grupo, exposto nas caracterizações/sínteses que antes apresentámos, bem como considerando as especificidades de cada criança e o projeto pedagógico das educadoras cooperantes. A etapa de observação, que decorreu antes e durante a intervenção educativo-pedagógica, permitiu perspetivar de que forma poderia ser abordado o tema principal deste Relatório, mote para o desenvolvimento da intervenção.

Em Creche, as atividades foram organizadas perspetivando a exploração de si mesmo, da relação com os outros e dos afetos, através de valores como a igualdade associada à ideia de diversidade.

No caso da intervenção com as crianças em idade pré-escolar alicerçamos a nossa intervenção nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, *et al.*, 2016) e foi, nesse contexto, onde as atividades associadas à área deste Relatório tiveram a sua maior expressão, fundamentalmente por razões associadas ao perfil do grupo, às suas capacidades e competências associadas nomeadamente à idade.

## **2.1 Apresentação, análise e interpretação das atividades desenvolvidas**

### **a. Creche**

Passamos seguidamente a apresentar as principais atividades centradas na multiculturalidade e planeadas para contribuir para a desconstrução do paradigma do lápis “cor de pele” na Creche.

**Atividade 1** – Exploração da música “Lugar Quente e Fofinho” de Alda Casqueira, período da manhã, 2 de maio de 2018

O dia iniciou-se com a audição e visualização de um vídeo com a música “Um lugar quente e fofinho” através da utilização de um videoprojector a que se seguiu a exploração livre do espaço da sala ao som da música. Esta atividade tinha como principais objetivos educacionais: desenvolver atividades relacionadas com o dia da mãe; promover vivências sócio culturais criativas; identificar nos discursos das crianças descrições da figura humana, mais concretamente da mãe.

Durante a exploração da música foi de notar que as crianças dançavam e que demonstraram sempre grande atenção para com a criança com necessidades educativas, tentando que esta se integrasse. Esta atitude partiu das crianças do grupo sem que nenhum dos adultos presentes na sala lhes sugerisse ou chamasse a atenção para o fazerem. O grupo encontrava-se em grande excitação e para que retornassem à calma foi necessário recorrer a um jogo, que consistia em irmos acalmando os nossos movimentos sempre que o volume da música fosse baixando. O jogo decorreu até a música deixar de se ouvir, dando lugar ao silêncio, algo que as crianças prontamente identificaram.

Vejam-se os excertos das suas vozes recolhidas através da nota de campo:

Criança1 - *“Inês escuta o silêncio!”*

Observação que me aguçou a curiosidade, devido à faixa etária em que estava a trabalhar e me levou a esmiuçar um pouco o assunto:

Ed. Estagiária - *“O que é o silêncio? Eu não estou a escutar nada!”*

Criança 1 - *“Sim Inês, o silêncio é mesmo isso. É xiu!”*

Criança 2 - *“A minha mãe diz que o silêncio é bom!”*

Ed. Estagiária - *“Mas a minha mãe não é a mesma que a vossa. Acham que por isso o silêncio é diferente?”*

Criança 3 - *“Oh Inês claro que não, a tua mãe é diferente por que a minha mãe também é, as mães são todas diferentes! A minha usa brincos!”*

Ed. Estagiária - *“Humm, já entendi, e nós somos todos iguais?”*

Criança 3 - *“Não Inês, eu não sou igual a ti, só os sapatos é que são iguais!”* (constatei que de fato estávamos de sapatos iguais) *“E as meninas têm cabelo comprido e os meninos não! Mas eu sou bonito, a minha mãe diz.”*

Nota de Campo n.º 1: Excerto de diálogo recolhido durante a atividade de exploração da música “Lugar Quente e Fofinho” de Alda Casqueira (2 de maio de 2018)

Deixamos que este diálogo fluísse e embora não estivesse planeado, decidimos aproveitar o momento; pareceu-nos uma oportunidade bastante aliciante para perceber se as crianças já identificavam diferenças ou faziam algum tipo de julgamento sobre o seu eu social. É importante estar atenta à emergência dos diálogos, pois “Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.” (Silva *et al.*, 2016, p. 24)

Notou-se nos discursos que as crianças, para darem respostas à realidade que estavam a viver, tentaram criar noções de semelhanças ou diferenças entre o momento que estavam a presenciar e as suas vivências, verificando-se uma tentativa, ainda que numa fase embrionária, de formularem raciocínios justificativos para as ideias que defendiam.

Podemos, assim, concluir que algumas crianças do grupo se encontravam desenvolvidas socio-cognitivamente pois, como nos diz Piaget (1983), nesta faixa etária o estágio de desenvolvimento é marcado por um egocentrismo evidente em que as crianças

centram em si tudo o que acontece ao seu redor, o que torna as diferenças entre pares quase inexistentes aos olhos das crianças destas idades. Ainda assim, é de referir que algumas crianças já entendiam que de facto não somos todos iguais, mas anuíam todas as diferenças de forma muito intuitiva.

Notámos também a presença de alguns estereótipos incutidos pelo meio circundante ou de associações feitas pelas crianças quanto a vivências no seu quotidiano; exemplo disso é a referência que uma das crianças faz ao fato de só as meninas utilizarem o cabelo comprido. É de ressaltar, que apesar de existirem crianças com cor de pele bastante diferente e das mães das crianças também apresentarem cores de pele muito diferentes, tal como culturas e nacionalidades diferentes, nunca, em momento algum, isso foi referido ou identificado como uma diferença pelas crianças.

**Atividade 2** – Leitura Expressiva e Recreativa da História “A minha Mãe” de Anthony Browne, período da manhã, 2 de maio de 2018

Esta atividade tinha como principais objetivos educacionais: desenvolver atividades relacionadas com o dia da mãe; promover vivências sócio culturais criativas; promover o gosto pelos livros e pela leitura; fomentar diálogos de grupo sobre as características das mães das crianças; identificar nos discursos das crianças descrições da figura humana e das diferenças que existem entre as pessoas, neste caso, entre as mães das crianças.

O entusiasmo foi notório ao longo de toda a história, o grupo mostrou-se interessado e curioso em saber qual seria a próxima mãe a aparecer, visto que este conto estabelecia uma comparação entre diversas mães. Ao longo da história foram utilizados vários objetos reais, nela aludidos, tais como: tacho com colher de pau, batom, varinha mágica “de fada”, nariz de palhaço, vaso com um coração plantado... Cada vez que surgia uma nova mãe e um novo objeto as crianças queriam participar e contar algum facto sobre as suas próprias mães.

Seguidamente, o tema foi explorado através de diálogo em grande grupo e tentámos entender de que modo as crianças caracterizavam as mães e que percepção tinham quanto aos seus aspetos físicos.

“As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 27) Para tal, a discussão em grupo foi iniciada com as questões: “Como são as vossas mães?” e

“O que gostam de fazer com a mãe?”. As respostas das crianças fluíram, como se constata na nota de campo seguinte.

Criança 1: “*A minha mãe é a M. e é linda!*”

Criança 2: “*Eu não faço nada com a Mãe!*”

Criança 3: “*A minha mãe é S. e vai comigo ao parque.*”

Criança 4: “*A minha mãe tem Brincos! É linda!*”

Criança 5: “*A minha mãe é M. como eu!*”

Criança 6: Não respondeu a nenhuma das perguntas apenas sorriu e se se mostrou envergonhada

Criança 7: “*A minha mãe dá Beijinhos*”

Criança 8: “*A minha mãe come gomas e gelados comigo!*”

Criança 9: “*A minha mãe faz assim (faz gestos de como se tivesse a abraçar) a mim e é bom*”

Criança 10: “*A minha mãe brinca muito comigo*”

Criança 11: “*A minha mãe é minha!*”

Criança 12: Trata-se de uma criança NEE, não fala apenas emite alguns sons. Sendo que tentei obter respostas através das reações da criança, e sua reação sempre que lhe falava na mãe era sorrir muito e olhar para a porta onde costuma ser deixada pela mãe todos os dias.

Criança 13: “*A minha mãe vai passear ao parque!*”

Criança 14: “*A minha mãe dá-me beijinhos!*”

Criança 15: “*A minha mãe dá mimos!*”

Criança 16: “*A minha mãe é P. e brinca comigo*”

Criança 17: “*A minha mãe é grande e brinca comigo muito!*”

Criança 18: “*A minha mãe dança e leva-me à dança.*”

Criança 19: “*A minha mãe faz o almoço para o pai e vem buscar-me!*”

Criança 20: “*A minha mãe é a mesma da C9., a C9 é minha mana!*”

Criança 21: “*A minha mãe é minha!*”

Criança 22: “*A minha mãe pinta as minhas unhas!*”

Nota de Campo n.º 2: Excerto de diálogo recolhido durante o diálogo sobre as mães com as crianças (2 de maio de 2018)

Cada uma das crianças falou sobre a sua mãe e foram sempre evidenciando expressões faciais muito carinhosas e demonstrando bastante carinho.

Foi notório que as crianças não tinham ainda a perceção de características físicas nem faziam, ainda, uma completa distinção em relação a si e às outras pessoas o que, dada a

faixa etária se considera normal. Basearam as suas análises e descrições sobre as mães em aspetos de natureza comportamental, valorizando comportamentos de afetividade e de vinculação. Face à sua idade, pensamos que o que observamos se encontra de acordo com padrões da psicologia de desenvolvimento.

### **Atividade 3 – Pintura da Mãe, período da tarde de 2 de maio de 2018**

A atividade consistia em as crianças realizarem uma pintura em representação das mães. Esta atividade tinha como principais objetivos educacionais: desenvolver atividades relacionadas com o dia da mãe promover vivências sócio culturais criativas; promover diferentes formas de explorar as artes/pinturas; identificar em que fase do desenho se encontravam as crianças, identificar figuras humanas nos desenhos das crianças; identificar de que modo associavam a representação das mães em desenho às suas características físicas; potenciar o desenvolvimento do raciocínio justificativo e o diálogo no grupo; entender a escolha de cores feita por cada criança para representar a mãe nos desenhos.

As pinturas decorreram em pequenos grupos, pois este modo de organização permitiu-nos dar atenção a todas as crianças durante a realização da atividade, observar e retirar algumas conclusões quanto à intencionalidade dos desenhos de cada criança.

As pinturas foram feitas numa janela, em papel *celofane* transparente, o que despertou muito interesse nas crianças, pois ficavam encantadas e curiosas com o facto de conseguirem ver o que estava do outro lado do papel. Todas as crianças quiseram participar.

Durante esta atividade foi possível observar que algumas crianças ainda se encontravam na fase da garatuja desordenada enquanto outras já apresentavam uma garatuja intencional, verificando-se uma intencionalidade, algo que se constata nas imagens que se seguem.



Figura 1- Pintura Representativa da Mãe

Embora em alguns desenhos já fosse possível identificar alguma intencionalidade de representação da figura humana, a maioria não o fazia. Mas todas as crianças, durante e após a realização da atividade, quando questionadas sobre o que estavam a fazer ou haviam feito referiam ter desenhado a mãe.

Demos oportunidade às crianças de escolher as cores que queriam utilizar nas suas pinturas e conseguimos concluir que a maioria das crianças escolheu cores muito vivas para representar as mães. O que levou a que questionássemos as crianças e que concluíssemos, por análise das respostas, que as crianças associavam as cores que escolhiam a emoções ou a coisas que gostavam, como é possível verificar no excerto de diálogo recolhido em nota de campo.

É importante que durante todas as atividades exista espaço para diálogos com o grupo, de modo a entendermos as crianças, a fomentarmos a socialização da criança, a autoconfiança e a interação interpessoal. Por isso, ao longo da atividade fomos questionando as crianças sobre o porquê das escolhas das cores, elogiando sempre os desenhos das mesmas de modo a fomentar nas crianças o sentimento de confiança. Ao longo da atividade o diálogo foi constante para potenciarmos o desenvolvimento do raciocínio justificativo no grupo e deste modo, **entendermos o pensamento de cada criança quanto ao desenho. Algo que podemos verificar na nota de campo n.º 3.**

Criança 1: *“Inês eu ainda não pintei!”*

Ed. Estagiária: *“Eu sei, a Inês não se esquece, mas como somos muitos temos de esperar pela vez. Faz o jogo que a Inês já te chama!”*

Criança 2: *“Inês eu também ainda não pintei.”*

Criança 1: *“A Inês disse que tínhamos de esperar! Pois foi Inês?”*

Ed. Estagiária: *“Vais fazer o desenho da mãe de que cor?”*

Criança 6: *“Vou pintar de amarelo!”*

Ed. Estagiária: *“Amarelo?”*

Criança 6: *“Sim amarelo como o sol! Sabes? A minha mãe é linda e o sol também!”*

Criança 4: *Inês! Eu quero pintar a mãe de vermelho porque é do Benfica! Benfica é o melhor!*

Nota de Campo n.º 3: Excerto de diálogo com as Crianças recolhido durante a atividade de Pintura “A minha Mãe”, no dia 2 de maio de 2018

“Os desenhos de uma criança são o reflexo do seu desenvolvimento geral e não uma evolução baseada em técnicas de desenho” (Sousa, 2003, p. 198) Apesar de não representarem nos seus desenhos figuras humanas, todas as crianças identificavam o desenho como sendo da mãe e a maioria escolhia cores muito vivas para as representar. Nesta fase ficou claro que se encontravam numa fase de desenvolvimento de relações humanas e de afetos e os seus desenhos e justificações espelhavam isso mesmo, embora, tentassem, mais uma vez, formular raciocínios justificativos para as ideias que defendiam.

Tal como em atividades anteriores, as crianças deram resposta à realidade que estavam a viver e tentaram criar noções de semelhanças entre o momento que estavam a presenciar e as suas vivências. Veja-se, na nota de campo anterior, a criança 6 que justifica a escolha da cor amarelo para pintar a mãe com o facto de o sol ser amarelo – a criança achava o sol lindo, então era a cor certa para representar a mãe pois, a mãe para a criança 6 também era linda. Ou, veja-se o caso da criança 4, que justifica a escolha da cor vermelha para pintar a mãe com a alusão ao clube Sport Lisboa e Benfica que, para a criança, era o “melhor” – para esta criança a mãe era tão grandiosa quanto o Benfica, no seu modo de pensar.

A escolha das cores nada teve a ver com as cores reais da pele das pessoas que as crianças estavam a representar e sim com aquilo que sentiam pela mãe, o que estas representavam e por associação a objetos afetivos e conhecidos para as crianças.

#### **Atividade 4 - “A família”, 14 de maio de 2018**

A última atividade realizada em Creche e selecionada para apresentar no presente Relatório teve como temática a família. Na instituição celebrava-se mais uma data, o dia da família.

A atividade iniciou-se com a exploração de uma canção de João Cláudio Garcia que tinha como temática a Família. Todos desfrutamos da música de forma livre e explorando os espaços da sala. Foi muito notado o envolvimento da criança com NEE nestas atividades com as outras crianças.



Esta atividade tinha como principais objetivos educacionais: desenvolver atividades relacionadas com o dia da família; potenciar o desenvolvimento do raciocínio justificativo e o diálogo no grupo; promover o interesse pela família; promover diferentes noções de família; fomentar no grupo a existência de muitas famílias diferentes.



Figura 2- Crianças durante a exploração da música de João Cláudio Garcia "A família"

Num segundo momento, após retornarmos à calma, iniciou-se a atividade “O tesouro para a família”; expliquei que no dia seguinte se comemorava o dia da família, questionando o grupo sobre o que é a família.

Criança 1: *“A minha família é a mãe, o pai e o mano!”*

Criança 2: *“Sim, a minha é isso, mas tenho duas, a de casa e a da escola!”*

Criança 3: *“Inês!!! Mas há muitas famílias!”*

Ed. Estagiária: *“Sim há muitas famílias, olhem a minha é: a minha mãe, o meu pai e a minha mana!”*

Criança 3: *“Não é isso!! Olha o pai disse a família dos frutos e que há muitos.”*

Ed. Estagiária: *“Boa criança 3! Muito bem! Sim há realmente muitas famílias, ora deixem ver, a dos frutos fazem parte os frutos todos! Então e a família das cores?”*

Criança 4: *“A das cores são as cores todas!”*

Criança 5: *“E das gomas? Há família das gomas?”*

Ed. Estagiária – *Sim, da família das gomas fazem parte as gomas todas. E as nossas famílias são todas iguais?*

Criança 4: *Não! A criança 10 só tem a mãe e a avó. Não é igual, mas não é diferente, porque ela tem família à mesma.*

Nota de Campo n.º 4: Excerto de diálogo com as crianças recolhido durante a atividade “O tesouro da Família” em 14 de maio de 2019

As crianças mostraram saber que é através das semelhanças que se constroem os grupos e, por isso, mostraram conhecer diferentes famílias, mostrando nos seus discursos que

a família é união de semelhanças, mas anuem que podem existir e reconhecer pequenas diferenças. Para o grupo o conceito de família é flexível e refere-se ao meio em que estão integrados, mas o que os guia e une são os afetos.

Após o diálogo transcrito na nota de campo desafiamos o grupo a fazer um tesouro da família para levarem para casa; expliquei ao grupo como íamos fazer e deixei que cada uma das crianças pintasse com lápis de cor as planificações dos tesouros, com cores escolhidas por elas mesmas. Depois de pintarem colei com cada uma das crianças as planificações para que elas percebessem realmente como era construída a caixa do tesouro; o entusiasmo foi geral.



Figura 3- Construção do tesouro da família

No momento seguinte, chamamos a atenção do grupo para o fato do tesouro ainda estar vazio, faltava lá a família dentro, ao que prontamente responderam que a caixa era muito pequena para pôr lá dentro a família de cada uma das crianças. Direcionamos o diálogo para a conclusão: criar corações com as impressões digitais de cada criança e iniciamos a confeção dos corações com cada uma das crianças.

No decorrer desta atividade o entusiasmo das crianças foi crescente à medida que iam fazendo os corações.



Figura 4- Elaboração dos Corações com Impressões Digitais

“A atividade intensa, caracterizada por forte concentração, motivação intrínseca, fascínio e entrega. Quando estão envolvidas, crianças (e adultos) funcionam no limite das suas capacidades, o que permite uma aprendizagem de nível profundo” (Silva, *et al.*, 2016, p. 107).

O grupo correspondeu rapidamente quanto às noções de família e todas as crianças quiseram fazer o número de corações para o tesouro, tendo em conta a sua família nuclear, sendo que alguns ainda acrescentaram os avós porque diziam gostar muito deles. Apenas duas crianças referiram características físicas como sendo importantes estarem presentes nos corações. Veja-se a nota de campo com a transcrição de um diálogo com as crianças durante a elaboração dos corações:

Criança 10: *Inês, este coração tem de ser muito grande!*

Ed. Estagiária: *Então? Tem de ser muito grande porquê? E a cor?*

Criança 10: *Porque é o coração do avô, ele tem barriga muito grande! A cor é vermelha, sabes é do Benfica!*

Ed. Estagiária: *Então faz o coração grande, assim o avô ainda vai poder guardar mais miminhos no coração para te dar!*

Nota de Campo n.º 5: Excerto de Diálogo com uma criança recolhido durante a elaboração dos corações para a atividade “A família” em 14 de maio de 2019

Ficou bastante claro que algumas crianças já transportam para as suas produções as suas emoções, sentimentos e vivências. Em nenhuma das atividades realizadas exaltaram características físicas como barreiras ou diferenças entre o grupo. E nesta fase associaram as cores que utilizavam a simbolismos para vivências ou ideias que espelhassem os sentimentos que tinham pelo que estavam a tentar representar. Tal facto permite-nos concluir que o grupo, no geral, se encontrava no estágio de inteligência sensório-motor embora já existissem algumas crianças a iniciar a passagem para o estágio pré-operatório, tal como nos refere Piaget na Teoria do Desenvolvimento Infantil, uma vez que refere que no final do estágio sensório-motor as crianças já possuem a capacidade de formar representações mentais do mundo que as rodeia e que no estágio pré-operatório as crianças desenvolvem a sua imaginação, memória e pensamento simbólico.

No decorrer destas atividades ficou claro que o grupo não tinha desenvolvimento cognitivo para fazer distinções de grupos baseadas em características físicas, apenas o fazia

a partir de características afetivas. Ainda estavam numa fase de desenvolvimento muito focada em comportamentos vincutivos, embora algumas crianças já evidenciassem traços nos seus discursos em linha com Cavicchia (s.d), quando o autor refere que “O mundo (...) não se organiza em categorias lógicas gerais, mas distribui-se em elementos particulares, individuais, em relação com sua experiência pessoal” ( p. 7)

## **b. Educação Pré-escolar**

O grupo de crianças era um grupo muito recetivo a informações, atividades e novos saberes.

A observação, utilizada no início e ao longo do estágio na sala do jardim de infância constituiu-se como fundamental pois permitiu-nos conhecer o grupo, as suas rotinas, os seus comportamentos, compreender dinâmicas e recolher episódios significativos para que pudéssemos planear oportunidades de aprendizagem que fizessem sentido para aquele grupo, naquele contexto, rentabilizando o meio envolvente e abrindo “janelas para o mundo”.

Seguidamente apresentamos as atividades desenvolvidas, previamente planificadas no âmbito do tema principal do presente Relatório.

### **Atividade 1 – “Os Pais Natal”, realizada no dia 11 de dezembro de 2018**

A primeira atividade consistiu na pintura do rosto de um pai Natal. Este foi enviado para casa para pintar em conjunto com os pais e/ou outros familiares. Esta atividade tinha como principais objetivos educacionais: promover a pintura do rosto de um pai Natal (em casa com a família) e, posteriormente, no jardim de infância em grande grupo; promover a participação das famílias nas atividades através da pintura de pais Natal; identificar, através da comparação das pinturas feitas pelas famílias e pelas crianças se as tonalidades utilizadas para pintar o rosto/pele dos pais Natal eram iguais e de que forma foram escolhidas as diversas cores pelas crianças.

Para tal enviámos, através dos pais, uma imagem que simbolizava o Pai Natal e pedimos que a pintassem em conjunto com as crianças, para que enfeitássemos a sala para o Natal. Neste pedido não revelamos o verdadeiro objetivo, ou seja, não revelamos que esta atividade se inscrevia no projeto de investigação-ação que estava a ser desenvolvido, pois

não queríamos com essa revelação influenciar as escolhas e ou indicações dos adultos para com as crianças.

Na segunda parte da atividade pedimos às crianças para, na sala de atividades, repetir a atividade numa nova folha de papel. O envolvimento, preocupação e colaboração das famílias na realização dos trabalhos foi notório. Quanto ao grupo de crianças, este mostrou-se muito curioso pelo fato de estarem a repetir um trabalho que já tinham feito em casa com os pais. Surgiram diálogos que evidenciaram algumas influências da família na escolha das cores para a pintura do rosto do pai Natal, o que ficou ainda mais evidente quando comparamos as pinturas elaboradas em casa com as posteriormente produzidas no jardim de infância.

Atente-se na documentação de cada criança acompanhada da transcrição das suas vozes, apresentada de seguida.

| Pintura Feita em Casa  | Pintura Livre Feita no Jardim de Infância  |
|--|--|
|   |  |
| <p><i>“Pintei o Pai Natal com o pai, ele disse que o pai Natal era cor da pele e eu pintei. E disse que o gorro era vermelho, mas eu queria pintar de azul por isso pintei os olhos de azul, o meu pai deixou. Este vou pintar como a minha cara.” Criança 8</i></p> |  |



*“Eu pintei de branco e com a barba dourada. A minha mãe disse que ficava muito bonito. Hoje vou pintar a cara dele com a cor da pele porque ele deve ser da minha cor.” Criança 9*



*“É o pai Natal Inês e a cor da cara dele é castanha, como eu quando apanho sol! O que pintei com o meu irmão na minha casa tem a cara cor da pele porque ele disse que era assim.” Criança 4*





*“Na minha casa pinte a cara de cor da pele que a minha mãe disse que era assim e disse que podíamos pôr algodão na barba porque a barba do Pai Natal é branca e fofinha. Aqui eu quero pintar a cara do Pai Natal mais da minha cor e gorro de vermelho porque é assim!” Criança 18*



*“Na minha casa pinte a cara de cor da pele que a minha mãe disse que era assim e disse que a barba era branca. Mas eu quero pintar com muitas cores. O pai Natal é divertido e bom e deve ter muitas cores como os brinquedos.” Criança 12*

Nota de Campo n.º 6 - Tabela com registo das vozes das crianças, que acompanhou cada produção feita com a família e cada produção da criança na sala 11 de dezembro de 2018

Ficou claro, através dos diálogos das crianças para justificação do porquê da escolha da cor da pele do Pai Natal, a influência da família nas suas escolhas visto estes serem a par com a educadora a principal fonte de informação acerca do mundo que as rodeia. Nesta fase de vida das crianças, estas tentam absorver o máximo de informação possível daqueles que as rodeiam e são mais acessíveis e através dessas informações estruturam e baseiam a sua visão do mundo. Tal como nos dizem, Marchão e Henriques (2015), a criança

“Enquanto constrói a sua identidade (...) começa a fazer escolhas – gostos culturais, escolhas de vestuários, comportamentos e atitudes, etc., e a intervenção educativa da família e do jardim de infância são determinantes nas escolhas estereotipadas ou nas escolhas marcadas pela igualdade, pela justiça, pela solidariedade e pelo respeito.” (p. 1416)

## **Atividade 2** – “As nossas cores de pele”, realizada no dia 28 de janeiro de 2019

A atividade 2 consistiu em desafiar cada criança a encontrar um lápis que julgasse ser da cor da sua pele e pintar um círculo num cartaz previamente preparado. Esta atividade tinha como principais objetivos educacionais: promover o interesse das crianças pelos diferentes tons de pele; promover o espírito crítico nas crianças quanto à escolha de um lápis para representar o seu tom de pele; potenciar o desenvolvimento do raciocínio justificativo nas crianças; desconstruir a ideia da existência de um único lápis representativo da cor da pele humana.

Antes de desafiar o grupo a cumprir a tarefa, pedimos a uma criança que nos fosse buscar a uma das latas de lápis o lápis cor da pele, sendo que a criança escolheu um lápis cor de rosa clarinho. Após termos o lápis questionámos o grupo sobre se, de facto, aquele era o lápis cor da pele, ao que todos prontamente concordam afirmativamente.

Esta atividade envolveu muita hesitação e dúvida, pois apesar de todas as certezas que o grupo apresentou inicialmente após começarem a ser questionadas quanto ao porquê da sua escolha e quanto ao facto de a cor escolhida ser ou não a cor real da sua pele, instalaram-se as dúvidas e as crianças não sabiam que lápis escolher. O que fez com que tentassem encontrar um método que os conduzisse à solução do problema com que se tinham deparado – escolher o lápis “certo” para representar a sua cor da pele e alcançar a resposta para *“Qual é o lápis da cor da minha pele?”*

Durante a construção da tabela, fomos pedindo a cada uma das crianças que pintassem um quadrado com a cor que haviam escolhido e que posteriormente colocassem o lápis num pote vermelho.



Figura 5- Criança a realizar o registo da cor da sua pele



No final concluímos em grande grupo que estavam muitos lápis diferentes no pote, tal como também existiam diferentes cores na tabela, logo existe mais de que um lápis cor da pele.

Observámos que as crianças rapidamente desenvolveram estratégias para escolherem um lápis – umas iam tirando lápis e aproximando das suas mãos para compararem o tom da sua pele com a cor dos lápis, outras já sabiam qual o lápis que queriam e só olhavam para os lápis no sentido de encontrar a cor que pretendiam. Verificámos que a estratégia mais utilizada foi a colocação das mãos por cima dos lápis para identificarem aquele que mais se assemelhava ao tom da sua pele.

As fotografias seguintes ilustram essas estratégias.



Figura 6- Estratégias utilizadas pelas crianças para escolherem o lápis da cor da sua pele

Seguidamente pedimos às crianças para identificar na tabela a sua cor de pele; isto é, cada criança tinha de pintar com o lápis que havia escolhido à frente do número que lhe correspondia e depois puderam comparar o seu tom de pele como a pintura que haviam feito, tal como fizeram na escolha do lápis.

Durante o registo e escolha dos lápis fomos questionando as crianças quanto ao porquê da escolha que estavam a fazer; a maioria afirmou escolher o lápis por ser aquele que mais se parecia com a cor da sua pele. Durante a atividade tivemos a percepção de que a maioria das crianças denomina o lápis cor-de-rosa de lápis cor de pele. Inferimos, pois, que, para as crianças do grupo, apenas havia uma cor de pele.

Os registos na nota de campo ilustram tal situação.

Ed. Estagiária – *Escolhe o lápis da cor da tua pele!*

Criança 14 – *É este!* (descobriu após ter comparado vários lápis com o tom da sua pele).

Ed. Estagiária – *De que cor é a tua pele?*

Criança 14 – *Cor da pele!*

Ed. Estagiária – *Mas tu disseste que a cor da pele era o outro lápis* (mostrando à criança o lápis cor de cor-de-rosa, que as crianças haviam dito ser o lápis cor da pele).

Criança 14 – *Sim Inês, esse é o lápis cor da pele, mas a minha pele é desta cor* (mostrando outro lápis). *Porque eu meti o lápis ao pé da minha pele e este é igual.*

Ed Estagiária – *Então qual é afinal o lápis cor da pele?*

Criança 14 – *Este é da minha cor, é cor da minha pele e esse é cor da pele.*

Ed. Estagiária – *Escolhe o lápis da cor da tua pele!*

Criança 14 – *É este!* (descobriu após ter comparado vários lápis com o tom da sua pele).

Ed. Estagiária – *De que cor é a tua pele?*

Criança 14 – *Cor da pele!*

Ed. Estagiária – *Mas tu disseste que a cor da pele era o outro lápis* (mostrando à criança o lápis cor de cor-de-rosa, que as crianças haviam dito ser o lápis cor da pele).

Criança 14 – *Sim Inês, esse é o lápis cor da pele, mas a minha pele é desta cor.* (mostrando outro lápis) *Porque eu meti o lápis ao pé da minha pele e este é igual.*

Ed Estagiária – *Então qual é afinal o lápis cor da pele?*

Criança 14 – *Este é da minha cor, é cor da minha pele e esse é cor da pele.*

Nota de Campo n.º 6- Excerto de diálogo com uma criança durante a escolha do lápis da cor da pele para preencher a tabela em 28 de janeiro de 2019



Figura 7- Tabela "A cor da minha Pele" preenchida pelas crianças

Porém, também existiam crianças que justificaram a escolha que haviam feito por algum familiar lhe ter indicado que nos desenhos deviam pintar a cara das figuras humanas com aquele lápis e que aquele lápis era o lápis cor da pele.

Durante a realização desta atividade ficou claro que as crianças começavam a ter a ideia enraizada que existia apenas um lápis cor da pele e que o lápis cor da pele era cor de cor-de-rosa. A maior parte das crianças afirmava ter aprendido que aquele era o lápis cor da pele através dos pais e ou irmãos. No entanto, quando lhes pedimos para preencherem a tabela, com o lápis que mais se parecia com a sua cor de pele, a maioria das crianças hesitou, não tendo a certeza que lápis devia ou queria escolher, desenvolveu uma estratégia de escolha e refletiu e justificou a escolha que tinha feito.

No final chamamos a atenção do grupo para a tabela e comparámos alguns dos lápis selecionados com o lápis escolhido por todos inicialmente, como sendo o lápis cor da pele. Observámos que a maioria das crianças afirmava que afinal existiam muitos lápis cor de pele, embora ainda existissem crianças relutantes e muito desconfiadas que continuavam a afirmar haver só um lápis cor da pele. Tal inferência, a partir da maioria das crianças, é clara na seguinte nota de campo.

Ed. Estagiária – *Só existe um lápis cor da pele?*

Crianças - *Não Inês!*

Ed estagiária – *Então? Porque dizem isso?*

Criança 10 – *Existem muitos lápis cor da pele, porque ali (aponta para a tabela) todos temos cores diferentes.*

Criança 15– ***Sim*** nós escolhemos lápis diferentes!

Nota de Campo n.º 8 Excerto de diálogo recolhido durante a atividade “As nossas cores de pele”, realizada no dia 28 de janeiro de 2019

As crianças sugeriram chamar ao pote “o pote dos lápis cor da pele”, ideia que foi prontamente consensualizada.



Figura 8- Crianças a compararem os lápis que haviam escolhido durante a atividade



Figura 9- Conjunto de lápis escolhidos pelas crianças

Para finalizar a atividade unimos todos os quadrados que tinham sido pintados pelas crianças e discutimos em grande grupo se afinal existia um ou muitos lápis cor da pele e, mais uma vez, o grupo concordou que existiam muitos lápis cor da pele e que a união de todos aqueles quadrados tinha formado um quadro aos quadradinhos, que as crianças denominaram como sendo o quadro dos quadradinhos da cor da pele.



Figura 10- Quadro composto pelas amostras dos lápis escolhidos pelas crianças da sala de pré-escolar em representação do seu tom de pele

Notou-se, mais uma vez, a influência da família na escolha de cada criança sobre o tom da pele.

As oportunidades de aprendizagem levaram as crianças a repensar o que tinham, até aqui, como sendo a verdade absoluta quanto ao lápis que escolhiam para representar o tom da sua pele, o que as levou a questionar o conhecimento que tinham quanto à cor da pele e a criar estratégias para resolver as questões que lhes fomos apresentando. Após estas atividades as crianças parecem ter repensado as suas ideias, visto terem tido a oportunidade de observar novos modelos que lhes permitiram moldar o seu conhecimento e evoluir nas suas perceções quanto ao paradigma do lápis cor da pele.

No final do dia foi possível observar que, quando os pais e ou outros familiares chegavam, as crianças contavam o que havíamos feito e mostravam a tabela e o quadro feito e explicavam que afinal existiam muitos lápis cor da pele. Houve mesmo crianças que cobravam aos pais o fato de as terem enganado porque lhes haviam indicado um lápis como a cor da pele e, afinal, tinham constatado outra coisa ao longo do dia.

Também foram manifestados o interesse e o envolvimento dos pais e familiares, questionado se existiriam mais atividades sobre a mesma temática e parabenizaram-nos por acharem preciso existir mais práticas educativas nesse sentido.

**Atividade 3** - Leitura Recreativa e Interpretativa da História “Meninos de Todas as Cores” de Luísa Ducla Soares, realizada no período da manhã em 28 de janeiro de 2018

A terceira atividade consistiu na leitura expressiva de “Meninos de Todas as Cores” de (Soares) Luísa Ducla Soares. Durante a leitura da história foram utilizados fantoches, que apresentavam as características evidenciadas na história por cada um dos personagens, em representação dos meninos que iam surgindo na história. Esta atividade tinha como principais objetivos educacionais: promover o interesse das crianças pelo mundo; promover vivências criativas; promover vivências multiculturais criativas; promover a identificação dos elementos centrais da história, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças dos mesmos.



Figura 11- Fantoches utilizados para contar a história "Os meninos de todas as cores"



Figura 12- Momento de leitura expressiva da história "Os meninos de todas as cores"

Após a leitura da história iniciamos um diálogo em grande grupo sobre todas as cores que os meninos tinham, numa tentativa de perceber o que as crianças tinham percebido da história, tentando identificar as suas opiniões. Simultaneamente íamos tentando incentivar a curiosidade das crianças sobre as diferentes cores de pele que tinham sido identificadas ao longo da história.

Foi uma troca de ideias muito esclarecedora e fomos concluindo que o grupo se mostrava receptivo ao respeito pelas diferenças a que estava subjacente também o valor da amizade. A título de exemplo inserimos a nota de campo seguinte.

Ed. Estagiária – *“Os amigos que o menino branco fez são todos iguais?”*  
Crianças – *“Não!”*  
Ed. Estagiária – *“São diferentes? Então têm todos boca?”*  
Crianças – *“Sim!”*  
Ed. Estagiária – *“Ah! Já sei! Não têm todos olhos é isso?”*  
Criança 10 – *“Inês eles têm todos olhos, e também têm nariz! São diferentes por causa da pele.”*  
Ed. Estagiária – *“AH! Não têm todos pele é isso?”*  
Criança 17 – *“Não é isso Inês, eles têm pele só que a pele deles tem cores diferentes.”*  
Ed. Estagiária – *“E por terem cores de pele diferentes, o menino branco não ficou amigo deles.”*  
Criança 8 – *“Inês que disparate, nós somos todos amigos e o menino branco e os outros meninos também. Nós somos todos de cores diferentes, olha a tabela!”*

Nota de Campo n.º 10 - Excerto de diálogo recolhido durante a análise da história "Os meninos de todas as cores" em 28 de janeiro de 2018

O grupo, nesta fase, já identificava que existiam várias cores de pele e mostrava curiosidade em descobrir mais meninos de diversas cores como o menino da história. Quando desafiamos as crianças a escolherem a personagem da história que tinha a cor de pele igual à sua, todas as crianças, responderam que, na história, nenhuma personagem tinha o tom de pele igual à sua e que, por isso, não podiam escolher ninguém.

Concluímos que no final desta atividade o grupo começava a aceitar e normalizar a ideia de existirem diversas cores de pele.

**Atividade 4** – “A viagem”, realizada no período de 28 a 31 de janeiro de 2018

A atividade 4 dividiu-se em três partes: o planeamento da viagem, a viagem e análise final de toda a viagem e levantamento e consolidação de ideias e saberes reunidos ao longo de toda a atividade. Esta atividade tinha como principais objetivos educacionais: promover a criatividade das crianças; proporcionar o contacto com diferentes culturas; dar a conhecer diferentes culturas, povos e continentes; promover o desenvolvimento do espírito crítico; promover a relação com o espaço (atlas); promover a ideia que existem pessoas de diversas cores pelo mundo; fomentar valores de igualdade e respeito pelas diferenças físicas, nomeadamente quanto à cor da pele das diferentes pessoas; fomentar a valorização pelas diferentes culturas e pela diversidade humana.

### **Planeamento da Viagem**

A primeira parte consistia em desafiar o grupo a elaborar um plano para conhecer novos meninos com diferentes cores e de diferentes locais do mundo. Questionamos o grupo como seria a melhor forma para o fazer, foram surgindo várias ideias. Veja-se a nota de campo:

Criança 3 – *“Vamos viajar como o menino Branco!”*

Criança 8 – *“Podemos ir de carro!”*

Criança 7 – *“De carro não! O mundo é muito grande demorava muito!”*

Criança 17 – *“Podíamos ir de avião!”*

Criança 2 – *“O menino branco também foi de avião! Nós podíamos ir buscar uma, aquela coisa dos aviões!”*

Ed. Estagiária – *“Certo podemos ir de avião, aquela coisa dos aviões é o aeródromo, onde estão os aviões aqui em Ponte de Sor! Mas esses aviões não cabem aqui na sala!”*

Criança 10 – *“Então podíamos utilizar aquele avião de papel, mas é preciso fazeres magia porque ele é de papel!”*

Ed. Estagiária – *“Muito bem, vamos no pequenino de papel, eu faço magia! Mas primeiro temos de saber o que queremos descobrir nessa viagem!”*

Nota de Campo n.º 12- Excerto de diálogos recolhidos durante a planificação da viagem com o grupo em 28 de janeiro de 2018

Face a estas ideias definiram-se os objetivos da viagem: promover e encontrar formas de viajar sem sair da sala, “com magia”; conhecer meninos de muitas cores; conhecer lugares no mundo; observar como vivem as pessoas no mundo.

Após a análise das sugestões e dos objetivos definidos com o grupo para a viagem, concluímos que tínhamos atingido um dos nossos objetivos - o grupo parecia ter consciência de que existiam muitas



outras cores da pele. As crianças mostravam curiosidade sobre o tema, o que nos permitia avançar na ação educativo-pedagógica em associação com a predisposição das crianças.

É de salientar ainda que, além de todas as curiosidades que o grupo apresentava perante a existência de muitas cores de pele, as crianças também começavam a perceber que a amizade não tinha cor; isto é, todos podemos ser amigos apesar de termos tons de pele diferentes e a normalidade é em sermos diferentes.

### **A viagem**

A segunda parte da atividade consistiu na viagem que tínhamos planeado. Para isso, num diálogo com o grupo, informamos que ao longo da viagem a sala e a maneira de vestir e estar do grupo se ia transformando e assim conseguíamos viajar sem sair da sala.

Ao longo da viagem fomos utilizando um mapa mundo diferente, era como uma raspadinha e à medida que chegávamos a um sítio íamos “raspando o mapa”; depois um dos elementos dava umas “voltinhas de avião”, conforme o sítio fosse mais longe ou mais perto assim as voltas eram mais ou menos longas e vivia-se a magia do sítio a que chegávamos.

É de salientar que em cada destino percorrido construámos um cartaz onde as crianças anotavam e enfatizavam o que haviam descoberto sobre o local.

A viagem foi iniciada em Portugal e fomos em direção à Espanha; demos a conhecer ao grupo o continente Europeu. Raspou-se, no mapa, o continente europeu e exploramos alguns elementos característicos de Portugal.



Figura 13- Apresentação e explicação do mapa mundo ao grupo



Figura 14- Cartaz de resumo das aprendizagens sobre Portugal

Durante a apresentação do mapa mundo e apresentação e exploração de imagens de **Portugal** conseguimos verificar que a maioria das crianças conhecia muitos costumes portugueses. O momento alto foi, sem dúvida, a exploração da dança de folclore. A figura mais apontada pelas crianças foi o Cristiano Ronaldo. Todas as crianças mostraram grande predisposição em aprender e celebrar os costumes Portugueses.



Figura 15- Criança a raspar no mapa o continente Europeu

No início da viagem a excitação foi muita, todos queriam entrar no avião e demonstravam-se muito curiosos quanto às pessoas e costumes que poderiam encontrar.

Algumas crianças afirmaram que já tinham visitado Espanha e que as pessoas eram muito parecidas com as de Portugal; apenas referiram que falavam de um modo diferente, mas foram perentórias em afirmar que as cores das pessoas eram muito parecidas.

As crianças também demonstraram grande curiosidade pelo facto de em Espanha existir um Rei e queriam muito saber se em Espanha existiam princesas. Uma das crianças referiu, algumas vezes, que a dança de Espanha era diferente da portuguesa, pelo que tentámos descobrir o flamengo. O grupo

teve a oportunidade de visualizar o vídeo da música “Dedo da família do Espanhol” onde puderam observar o vestuário tradicional de Espanha e a dança entre outros costumes espanhóis.



Figura 8 - Cartaz de resumo das aprendizagens sobre Espanha



Figura 17- Representação por parte das crianças dos meninos de Portugal e Espanha

Na segunda parte da viagem fomos até ao **Brasil**. O grupo encontrava-se cada vez mais motivado e as famílias começaram a acompanhar e compartilhar toda esta motivação. Passaram a ser cada vez mais frequentes as visitas dos pais à sala, quando chegavam para deixar as crianças perguntavam-nos de imediato se iria haver outra viagem e qual era o destino.



Figura 9- Criança no avião de papel

No Brasil, uma das crianças identificou logo que ficava no continente americano. Encontrámos os Índios, visitámos através de imagens e sons a Amazónia e os animais. Através da dança e da música sentimos o ritmo do samba e visualizámos o vídeo da música “Dedo Família do Nativo Americano”.



Figura 19- Criança a raspar no mapa o Brasil

Mas o momento alto foi depois de observarmos fotografias dos índios e descobrirmos mais sobre os seus costumes, quando nos disfarçamos de índios e aprendemos a fazer a Dança da Chuva. Foi um momento muito divertido e o clima também ajudou porque antes de realizarmos a Dança da Chuva estava de facto sol e quando paramos de dançar começou a chover. As crianças deliraram e concluíram que afinal os índios eram pessoas muito sábias. Durante o momento dos índios todas as crianças tiveram oportunidade de ter na cabeça duas penas com as cores do Brasil e uma fita à volta da cabeça.



Figura 20- O grupo a imitar os índios e a fazer a dança da chuva

Na exploração do Brasil e dos seus povos, as crianças visualizaram nas imagens pessoas de diversas cores, sendo que foi de índios que mais fotos visualizaram, sendo essa a nossa intenção, uma vez, que os índios são o povo nativo do Brasil, apesar de serem pouco representados na cultura que nos chega, por isso, achamos importante transmitir esses saberes ao grupo.



Figura 21- Cartaz de resumo das aprendizagens sobre o Brasil



Figura 22- Representação por parte das crianças dos meninos do Brasil

Seguimos em direção à **África**, e no momento de raspar no mapa o continente africano, ensinamos às crianças que ao virar o mapa ao contrário conseguíamos perceber que o continente africano ganhava a forma de uma bota. Algo que as crianças retiveram e ao fim do dia observamos que transmitiram aos pais.





Figura 23 - Criança a raspar no mapa o continente Africano

É também de salientar a disponibilidade da auxiliar presente na sala que, ao perceber que durante a PES também iríamos explorar o continente africano, se predispôs a trazer exemplares de animais e tecidos africanos, uma vez que o marido se encontrava a trabalhar em África.



Figura 24- Miniaturas vindas de África representativas dos animais característicos de África

Foram vividos momentos muito ricos durante a exploração da África; através da visualização do vídeo “África” de MultiDance, as crianças desfrutaram dos ritmos africanos, identificaram animais, costumes e pessoas africanas. Dançaram ao ritmo de músicas africanas, observaram e exploraram os animais disponibilizados pela auxiliar da sala. Vestiram e desfilaram com os tecidos africanos e, no final, cada criança fez uma pulseira com um dos tecidos oferecidos pela auxiliar.

Nas imagens as crianças visualizaram essencialmente paisagens africanas e pessoas que apresentavam tons de pele escura.



Figura 25- Representação por parte das crianças dos meninos de África



Figura 26- Cartaz de resumo das aprendizagens sobre África

A viagem seguiu o seu rumo e desta vez fomos para a **Índia**. O grupo mostrou-se muito entusiasmado quando me viu surgir caracterizada como uma indiana e questionaram de imediato sobre o vestuário dos indianos.

O grupo visualizou o vídeo da música “Dedo Família do Indiano”; observaram muitas fotografias do vestuário, da gastronomia, dos edifícios e de pessoas indianas. As crianças entenderam de imediato que a Índia tinha muitos sabores, cores e cheiros; houve até crianças que referiram que a Índia era o equivalente à cozinha da escola, o que tornou o momento muito engraçado. As crianças formularam um raciocínio justificativo, sendo a base do mesmo a experiência vivida e tendo em conta a multiplicidade de especiarias que existiam na Índia, bem como a variedade de cheiros e comidas que lhes eram mais familiares e associadas ao refeitório do jardim de infância.

O grupo teve oportunidade de aprender danças indianas, de explorar livremente o movimento ao som de música indiana com recurso à utilização de lenços e sentiram as texturas através do tato do traje indiano.



Figura 27- Crianças e educadora estagiária a utilizarem tecidos indianos e a dançarem ao som da música Indiana



Figura 28- Cartaz de resumo das aprendizagens sobre a Índia

No final da “estadia na Índia”, todas as crianças tiveram a oportunidade de utilizar um brinco feito de papel autocolante, tal como muitos indianos utilizavam nas fotografias.



Figura 29- Representação por parte das crianças dos meninos da Índia



A penúltima paragem foi na **China** e, tal como na Índia, cheguei à sala vestida com um traje tradicional da China. O grupo identificou o destino de imediato.

As crianças viram várias imagens de costumes, de edifícios e de pessoas chinesas e visualizaram o vídeo da música “Dedo Família dos chineses”. As crianças tiveram a oportunidade de construir um dragão chinês, algo que o grupo executou com entusiasmo.



Figura 30- Apresentação do vestuário e costumes da China ao grupo

Durante os diálogos sobre a China uma das crianças referiu que o pai tinha lá estado. Por isso, aproveitamos a oportunidade e convidámos o pai dessa criança a vir à sala conversar sobre a sua experiência. O pai da criança não só aceitou como disponibilizou vários objetos chineses (um leque, os pauzinhos chineses, um kimono e um manuscrito chinês), para as crianças poderem manusear e observar.



Figura 31- Leque Chinês



Figura 32- Crianças durante a construção de um dragão Chinês



Figura 33- Representação por parte das crianças dos meninos da China

E a última paragem antes de regressarmos a Portugal foi na **Oceânia** onde ouvimos a Leitura e Interpretação da História “Cores que se amam” de Paco Abril. Adaptamos a história no sentido de mostrar às crianças que numa família podem existir vários tons de pele e que esse facto em nada vai interferir no pensar e no sentir de cada um. Por isso, da história apenas foram utilizadas as personagens e algumas imagens do livro, uma vez que a história do livro em si é um pouco dramática e chocante para as crianças. A história foi de imediato aceite pelas crianças.



Figura 10- Capa do Livro "As cores que se amam" de Paco Abril

Foi possível observar que o grupo aceitou com normalidade o fato de na família do menino do livro todos terem cores de pele diferentes. E quando questionamos o grupo se seria possível pintar a família da história com um único lápis cor da pele as crianças responderam prontamente que não e corrigiram de imediato a educadora estagiária, dizendo que não havia apenas um lápis cor da pele, mas sim muitos lápis de muitas cores da pele.



Figura 11- Representação da Família que vivia na Oceânia

No final da viagem, o grupo já tinha representado as pessoas de todos os lugares por onde tínhamos passado. À medida que as crianças iam reproduzindo os rostos das pessoas que iam encontrando na viagem, íamos colocando as suas produções num placar azul em representação dos locais por onde passamos, tal como no mapa.

As crianças foram desafiadas a colocar o menino branco e os amigos nos sítios onde achavam que estes viviam – colocaram o menino branco na Europa, o menino vermelho no Brasil, o menino preto na África, o menino castanho na Índia e o menino amarelo na China.



Figura 36- Criança a associar os fantoches da história ao Mapa das “cores de pele” feito pelo grupo ao longo da viagem

O grupo denominou o mapa como “Mapa das cores da pele”, após muitas crianças terem referido que existiam pessoas de muitas cores pelo mundo inteiro. E chegaram à conclusão de que, afinal, era impossível existir apenas um único lápis cor da pele, pois assim não conseguiam representar todas as pessoas do Mundo. É também de notar que muitas das crianças se mostraram muito espantadas por poderem utilizar o vermelho e o amarelo para pintar a pele das pessoas que representavam nos seus desenhos e pinturas.



Figura 37- Mapa final com as representações dos meninos do mundo feitos pelas crianças denominado pelo grupo de mapa das "cores da pele"

A nota de campo seguinte ilustra a síntese e avaliação da “viagem”.

Criança 10 – *“Fomos viajar de avião com a Inês, começamos em Portugal e fomos à Espanha, à China, à Índia, ao Brasil, África e Oceânia. Aprendemos que não havia cor da pele, mas o lápis a que chamávamos cor pele é o rosa claro. Existem muitas cores da pele!”*

Criança 4 – *“Gostei muito de fazer o dragão da China. Aprendemos a dança dos Índios, a da chuva...”*

Criança 10 – *“E a das sevilhanas, dos indianos e dançamos o rancho!”*

Criança 8 – *“A flor de lótus era amiga do menino branco e era amarela, não tem a cor igual aos outros. O Ali Babá também é castanho, são todos diferentes! Nós não somos amarelos, não somos pretos, não somos castanhos, não somos vermelhos e somos diferentes.”*

Ed. Estagiária – *“Somos diferentes? Então?”*

Criança 8 – *“Olha ali o nosso quadro (apontando para o quadro com as cores da pele) temos todos a pele diferente!”*

Criança 12 – *“Gostei de fazer os bonecos, meninos e meninas de todas as cores!”*

Criança 15 – *“Olha a mãe tinha-me ensinado que havia um lápis cor da pele, e eu aprendi que esse era o lápis cor de rosa claro. Já ensinei à mãe lá em casa e acho que ela agora já sabe.”*

Criança 9 – *“Eu esta semana aprendi aquilo (aponta para a tabela das cores da pele) onde fizemos a cor da nossa pele, aprendemos no fim que as cores da pele são todas diferentes.”*

Nota de Campo n.º 13- Excerto de Diálogo recolhido durante a reunião de avaliação das atividades da semana por parte das crianças no dia 31 de janeiro de 2018

A existência de um momento semanal na rotina da sala em que o grupo avalia toda a semana, avalia os pontos fracos e positivos, propõe soluções de problemas e sugere temas e ou atividades para a semana seguinte. A avaliação em educação de infância assume um lugar de extrema importância uma vez que é através da avaliação e reflexão das práticas pedagógicas que o educador consegue identificar problemas, reajustar as suas práticas, repensar estratégias e tomar decisões. Dá voz as crianças e permite-lhes expressar as suas opiniões e tonam-se parte central de todo o processo educativo, motivando-as e dando-lhes liberdade de escolha quanto aos temas que gostavam de trabalhar e aprender, desenvolve-lhes o pensamento crítico, a tomada de decisões e a responsabilidade e quanto ao educador, este consegue conhecer melhor o grupo e adaptar as suas práticas tendo por base os interesses e sugestões das crianças. Tal como nos refere Marchão e Henriques (2014),

Quando as crianças são escutadas obtém-se um maior conhecimento sobre elas, descobrem-se os seus interesses e necessidades e constrói-se uma intervenção educativa mais responsiva e, sobretudo, uma intervenção que projeta a criança para a elaboração do seu pensamento, para a construção de uma atitude reflexiva que permite tomar decisões e fazer escolhas solidárias e justas. (p.1419)



**Atividade 5** – “Vamos fazer um autorretrato”, realizada no dia 31 de janeiro de 2018

No decorrer da nossa PES a educadora cooperante informou-nos que umas das atividades que iríamos fazer já havia sido feita, um autorretrato, e mostrou-nos os resultados.



Figura 38- Produções e autorretratos das crianças antes das nossas intervenções

Esta atividade tinha como principais objetivos educacionais: proporcionar às crianças a oportunidade de se representarem a si mesmas; identificar e analisar a escolha das crianças relativa ao lápis para representar o seu tom de pele; perceber de que forma as crianças, após as aprendizagens anteriores, fazem a escolha do lápis para representarem o seu tom de pele no autorretrato; fomentar o autoconhecimento de si mesmo e das características físicas de cada criança; comparar os autorretratos desta atividade com aqueles que as crianças haviam feito antes de terem vivenciado todos os momentos de aprendizagens presentes neste Relatório.

Nos autorretratos anteriormente feitos pelas crianças todas utilizaram apenas o lápis cor-de-rosa ou deixaram em branco a pele nas suas representações de si próprias.

Na atividade 5 desafiamos as crianças a fazerem um autorretrato e para isso pusemos ao dispor do grupo um espelho, onde as crianças puderam observar as suas características físicas e todos os lápis, incluindo o pote dos lápis cor da pele que o grupo havia formado inicialmente.



Figura 39- Criança a observar-se no espelho durante a realização do autorretrato

A educadora cooperante disponibilizou-nos os autorretratos anteriores e pensámos compará-los com o que as crianças agora realizaram.

Dessa comparação é possível observar a evolução do desenho e a utilização de lápis de diversas cores para pintarem a sua pele. Percebe-se também que a utilização do espelho permitiu às crianças ajustarem no desenho aquilo que visualizaram sobre si mesmas, nomeadamente a cor dos olhos, a forma dos olhos, o cabelo e os sinais que algumas crianças apresentavam.

Anteriormente as crianças desenhavam o seu retrato apenas com o lápis cor-de-rosa; após o contacto com mais tons de pele e com o auxílio do espelho, puderam retratar-se de uma forma mais aproximada da realidade, sentindo-se assim mais identificadas com o retrato que elaboraram no momento da nossa intervenção.

As crianças identificaram-se com um tom de pele sem receio de existirem críticas ou estigmas relativamente a outros, pois as diferenças passaram a ser encaradas como normalidade pelo grupo, promovendo a autoestima nas crianças.

Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte. (Silva, *et al.*, 2016, p.97)

Foi uma atividade que permitiu às crianças uma descoberta contínua de si próprias, o que tornou aquele momento muito rico. Assim,

Esta perspectiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima. (Silva, *et al.*, 2016, p.10)

Foi notório o entusiasmo que demonstraram em procurar o lápis que correspondia à sua cor de pele e foi notória a alegria que demonstraram ao olhar para os desenhos e quando identificaram características que haviam reconhecido ao vislumbrar-se ao espelho. Anteriormente conformavam-se com a associação entre o lápis cor-de-rosa ou o branco e o tom de pele generalizado (Figura 38) e, ao tomarem conhecimento da existência de mais tons de pele, passaram a dispor de uma visão mais abrangente e real do mundo, o que se espelhou nos seus últimos autorretratos em que tentaram representar-se com muitos mais pormenores e de acordo com o que observavam de si mesmas no espelho, como se pode observar na Figura 40.



Figura 40 - Autorretratos feitos pelas crianças após as nossas intervenções



## **Reflexão Conclusiva sobre as Atividades Desenvolvidas**

Na fase de observação foi-nos possível recolher várias informações e episódios significativos e em conversas com a educadora e diretora técnica da instituição foi-nos dito que o lápis mais pedido e utilizado pelas crianças daquela sala de educação pré-escolar era um lápis cor-de-rosa, que as crianças denominavam como sendo o lápis cor da pele. Analisando as produções das crianças, de facto, sempre que representavam a figura humana recorriam à utilização da cor que denominavam como sendo a cor da pele.

Os diálogos com as crianças revelaram-se, ao longo de todo o processo, como uma das ferramentas mais importantes neste trajeto de investigação-ação e permitiram-nos compreender as ideias das crianças, as suas produções, os seus pensamentos, as influências que as crianças tinham para construírem determinada opinião e ou ideias e, sobretudo, entender se estávamos a alcançar os objetivos pretendidos e de que modo estava o grupo a aprender e progredir nas suas atitudes e conceções.

Nesta faixa etária, os pais funcionam como um dos maiores exemplos e mais influentes na formação das personalidades das crianças e, isso mesmo ficou claro através dos diálogos com o grupo; a maioria das crianças chamava ao lápis cor-de-rosa o lápis cor da pele porque lhes havia sido dito pelos pais e ou familiares que assim era. Era a realidade conhecida pelas crianças; algo que só se podia modificar proporcionando às crianças vivências que lhes permitissem (re)descobrir as várias cores da pele, a sua própria pele e as cores de pele das pessoas do meio envolvente e do mundo.

O conjunto de atividades delineado teve em conta as opiniões e sugestões do grupo e da educadora cooperante, mas nunca se desviou do objetivo central que era promover a multiculturalidade e interculturalidade através da desconstrução do paradigma do lápis cor da pele. Segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 2016),

A participação das crianças no planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos. (p. 19)

Todas as oportunidades de aprendizagem foram facultadas às crianças de forma a tornarem-se significativas, para que estas explorassem o mundo real tendo em conta as emoções e a magia própria da faixa etária. Tentámos dar a conhecer valores e saberes através de uma prática pedagógica

potenciadora e baseada na descoberta, na observação, no toque, na investigação dos cheiros, do movimento, da música e da participação das crianças.

Com o avançar do tempo foi possível observar um crescente entusiasmo não só das crianças, para vivenciarem novos momentos de aprendizagem, mas também dos adultos.

Os pais passaram a ser presenças ainda mais assíduas na sala; a cada dia mostravam-se cada vez mais sensibilizados para o tema e demonstravam muito entusiasmo e curiosidade pelo que se passava na sala de atividades. Alguns pais até se mostraram disponíveis, acabando mesmo por participar em alguns momentos do dia.

A educadora cooperante envolveu-se em todo o projeto de forma muito dedicada e demonstrou, desde o início, que se tratava de uma temática muito importante. Contudo alertou-nos para o fato de serem ideias muito enraizadas e que a ação a desenvolver se poderia tornar difícil.

A auxiliar presente na sala também se revelou uma forte ajuda, disponibilizando materiais que enriqueceram a ação educativa e as aprendizagens das crianças.

Toda a comunidade do jardim de infância foi manifestando interesse pelo tema, tentando manter-se a par das atividades que estavam a ser feitas na sala onde decorreu a nossa PES.

Foi-nos possível observar, ao longo do desenrolar das atividades, que as crianças tentavam, ao fim do dia, transmitir o que tinham aprendido aos pais e desafiavam-nos a descobrir o que tinham feito. O grupo passou a emendar-se sempre que alguém pedia o lápis cor da pele. E quando nós, numa tentativa de perceber se a ideia de que o lápis cor da pele era apenas o lápis cor-de-rosa subsistia, falávamos ou pedíamos o lápis cor da pele o grupo respondia prontamente que não existia nenhum lápis cor da pele, mas sim muitos lápis cor da pele. Assistimos mesmo a algumas crianças a “ralharem” com os pais por lhe terem ensinado uma ideia errada, porque afinal existiam muitos lápis cor da pele e não apenas aquele que os pais lhe tinham ensinado em casa; estes momentos foram vividos pelos pais com muito humor e orgulho pelas suas crianças.

Percebemos que, embora a família seja uma forte influência na identidade social e na construção da consciência étnica das crianças, as vivências educativas experienciadas pelas crianças constituíram um fator para o grupo repensar as suas opiniões e ajustar os seus pensamentos e atitudes.

É de salientar que no decorrer da atividade da viagem, tentámos que em cada país ou região visitada as crianças vivenciassem momentos que lhes pudessem dar a conhecer um pouco da cultura

característica do local e tentamos que visualizassem fotografias de pessoas que habitualmente a sociedade associa às terras visitadas. Apenas na Oceânia tentamos chamar a atenção para a diversidade de cores de pele que podem existir num só local, uma vez que em todos os outros locais por onde passamos tentamos retratar os seus povos nativos e alguns tons de pele mais característicos desses mesmos locais. Pareceu-nos importante retratar a diversidade de cores de pele que podem existir num só local e assim aproximar as crianças da ideia real quanto à diversidade de cores em todas as partes do globo terrestre. Para isso, partimos do particular para o geral, isto é, apresentamos os povos nativos de diversas zonas do globo e posteriormente a diversidade atual de cores de pele que existem por todo o mundo. Após a realização de toda a viagem chamámos a atenção do grupo para a hipótese de existirem pessoas de todas as cores em todos os cantos do mundo, pois tal como nós havíamos viajado também as pessoas no mundo podem viajar, trocar de sítio e formar famílias tal como o personagem presente na história “Cores que se Amam”, famílias multicores que se amavam da mesma forma que famílias que têm uma só cor.

Em contraste ao que tínhamos observado inicialmente, o que observamos no grupo após experienciarem os momentos de aprendizagem que introduzimos no seu quotidiano apontou para alteração de representações – as suas produções passaram a ter representada a figura humana de várias cores e recorriam diversas vezes ao conjunto de lápis criado e denominada por eles como “Lápis cor da pele”, tentando escolher o lápis que mais se assemelhava ao tom da pele da pessoa que estavam a desenhar. As crianças passaram a afirmar que existiam muitos lápis cor da pele e que existiam pessoas com muitas cores de pele pelo mundo. E asseguravam que mesmo tendo cores diferentes o valor da amizade fala mais alto.

As práticas educativas assumem enorme importância na formação da criança e na criação e desmistificação da perceção do mundo. Pois, tal como nos dizem as OCEPE (Silva *et al.*, 2016,),

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Neste processo, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo. (p. 8-9)

De forma a capitalizar e impulsionar a formação de crianças com uma visão plural, aberta ao mundo e sem fomentar estereótipos ou xenofobias, as práticas educativas devem desconstruir estereótipos, fomentar a curiosidade da criança em relação a outras culturas e etnias e promover a multiculturalidade e interculturalidade.

Ao providenciar momentos de aprendizagem sobre o mundo real, criando experiências significativas e de contacto com diversas culturas, modos de estar, modos de viver ou tons de pele diferentes proporciona à criança uma maior aceitação das diferenças e valorização dos próprios saberes e viveres das crianças. “O respeito pelas línguas e culturas das crianças, além de ser uma forma de educação intercultural, leva a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros” (Silva *et al.*, 2016, p. 60) e, por isso, “reforça a autoestima e identidade da criança, [tal] como enriquece a sensibilidade intercultural do grupo” (Silva *et al.*, 2016, p. 61).

O que se pretende é que, mais tarde, à medida que cresce, a criança entenda que também ela é diferente aos olhos de uma outra cultura e que é preciso respeito, solidariedade e justiça relativamente às diferenças. Tal como nos dizem as OCEPE (Silva *et al.*, 2016) é preciso considerar

a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (p.33)

## **2.2 Reflexão Geral da Prática de Ensino Supervisionada**

### **2.2.1 Creche**

É importante referir que ao longo da caminhada de PES em Creche adotamos sempre uma postura de observadora participante, para poder retirar algumas conclusões quanto ao pensar das crianças face às nossas intervenções.

O grupo de Creche tinha rotinas bastante delineadas; as crianças interagiam entre si e com os adultos à sua volta, brincavam e realizavam as atividades com gosto e muito interesse. Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2009) dizem-nos que as rotinas diárias pensadas para as crianças são “segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempos para as crianças

planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem” (p. 224).

Eram crianças muito dinâmicas, entusiasmadas, responsivas, com um desenvolvimento pessoal, social e linguístico muito bom para a sua faixa etária. Todo o grupo participou sempre com grande entusiasmo nas atividades propostas, embora, por vezes, por o grupo ser um pouco grande, se tenha tornado difícil a concretização e exploração das atividades da maneira que havia sido idealizada, o que obrigou a uma resposta rápida durante a intervenção.

A sala de atividades estava organizada pela educadora cooperante em função do seu projeto pedagógico e integrava critérios de flexibilidade, que permitiam, por exemplo, adaptar o espaço em função das necessidades e dos vários momentos do dia-a-dia.

A articulação entre as áreas dos saberes foi essencial, sendo que o a área que norteou as nossas intervenções em Creche foi o domínio das expressões, o que nos permitiu entender as crianças, o seu pensar, o seu desenvolvimento e ajustar as nossas práticas aos seus interesses, pois tal como sugerem Hohmann e Weikart (2009), “Os adultos tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios” (p. 27). Tal procedimento permitiu-nos também um entendimento, acompanhamento e registo de evoluções contínuas ao longo de todo o processo. Deste modo, tentámos utilizar as expressões para que as crianças trabalhassem a criatividade e desenvolvessem processos de comunicação e de exteriorização das suas emoções, dando-lhes a conhecer diversas formas de arte, técnicas de pintura e espaço para se expressarem quer através da música, do movimento, da pintura e do desenho.

No que toca ao subdomínio das artes visuais, recorremos a várias técnicas de pintura como: pintura com o gelo, pintura no escuro, pintura em papel celofane nas janelas, pintura com as impressões digitais. Recorremos à exploração de diversos materiais como: papel de diferentes texturas, tintas de cores diferentes, especiarias. Dentro destes, destacamos as explorações e produções em que as crianças utilizaram a ‘massa da lua’, na qual cada uma teve oportunidade de sentir as diferentes texturas, a utilização do gelo para pintar e a pintura de um arco-íris através da utilização da sombra.

As histórias foram constantes na nossa prática em Creche; tornaram-se numa forma de interação, de transmissão de ideias e de captação da atenção do grupo para os temas que trabalhamos. Tentamos sempre encontrar estratégias para que o grupo se envolvesse no momento,

pois mesmo não compreendendo na plenitude os sentidos implícitos do discurso verbal e o simbolismo das ilustrações, facilmente se deixará deslumbrar pelas sonoridades, pelos ritmos melódicos, pelas combinações lexicais inusitadas, pela metaforização do real, isto é, pelas virtualidades e potencialidades do discurso literário, como diria Aguiar e Silva, e pela riqueza expressiva e simbólica das imagens. (Mendes, 2013, p. 37)

É de salientar que a nossa intervenção em Creche decorreu durante a celebração de diversas épocas festivas, de modo que as nossas atividades reverenciaram as temáticas e tentaram ir ao encontro do projeto pedagógico que nos foi apresentado pela educadora cooperante.

Procurámos responder aos interesses e necessidades do grupo através das oportunidades de aprendizagem que desenvolvemos e tentámos sempre criar e adaptar estratégias que potenciasses as nossas intervenções no sentido de estimular a participação das crianças, o desejo de explorar, de desenvolver a sensibilidade sensorial, dinamizando atividades que potenciasses aprendizagens significativas e desenvolvessem a consciência social e emocional nas crianças.

Todas as nossas atividades se debruçaram sobre os afetos, de modo a transmitirmos valores de amizade, igualdade e amor no grupo.

O diálogo foi um elemento essencial, pois permitiu-nos muitas vezes entender melhor a criança. Foi, por isso, importante que durante todas as atividades tivesse existido espaço para diálogos com o grupo de modo a entender as crianças, a fomentar a socialização da criança, a autoconfiança e a interação interpessoal.

Ao longo de toda esta experiência, e numa fase em que já tínhamos definido o tema sobre o qual iria incidir este Relatório final, foi-nos possível constatar que nesta fase as crianças ainda não têm um desenvolvimento a nível social e de consciência étnica que tornasse coerente uma abordagem mais profunda deste tema junto do grupo. As crianças não tinham ainda a perceção de características físicas nem faziam, ainda, uma completa distinção em relação a si e às outras pessoas.

Nesse decurso, em nenhum momento identificámos qualquer tipo de diálogo ou atitude pejorativa por parte das crianças relativamente à cor da pele, à nacionalidade ou forma de vestir de outra criança. Para as crianças daquele grupo era notório que todos ali eram iguais e até quanto à criança que apresentava um quadro de necessidades educativas as crianças tinham atitudes integradoras.

Nos momentos de brincadeira livre no cantinho da casinha as crianças brincavam com todos os bonecos da mesma forma sem dar qualquer relevância se o boneco era o de cor branca, de cor rosa ou o de cor preta ou castanha. Brincavam com todos os bonecos com o mesmo entusiasmo. Era nos momentos de brincadeira livre que as crianças se davam a conhecer e libertavam o seu pensar, pois, “(...) ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva *et al.*, 2016, pp. 10-11).

As crianças encontravam-se numa fase em que a análise do mundo envolvente e as suas conclusões se baseavam em aspetos de natureza comportamental, valorizando comportamentos de afetividade e de vinculação. Ao longo das atividades, as crianças foram sempre representando, em brincadeiras e ou desenhos, aqueles que lhes eram mais próximos.

Quanto aos desenhos das crianças foi possível constatar que se encontravam numa fase de garatujas, embora já se encontrasse alguma intenção nos mesmos. Algumas das crianças, quando explicavam as suas produções, já identificavam o que tinham feito e ou as pessoas que haviam representado.

Os desenhos das mães revelaram-se numa atividade muito interessante, pois apesar de não representarem nos seus desenhos figuras humanas, todas as crianças identificavam o desenho como sendo da mãe. Nesta fase ficou claro que se encontravam numa fase de desenvolvimento de relações humanas e de afetos e os seus desenhos espelhavam isso mesmo, nada tinham a ver com o real, com a cor da pele de alguém, mas sim com aquilo que sentiam pela pessoa que estavam a tentar representar no desenho.

Apesar do grupo ser grande e existir no grupo uma criança com necessidades educativas especiais, tentámos sempre criar oportunidades que potenciassem o envolvimento e as interações nos momentos de aprendizagem. Para tal, também foi necessário criar momentos e espaços para relaxamento e de retorno à calma.

A educadora cooperante foi uma grande ajuda; mostrou-se sempre disponível para troca de opiniões e de ideias e mesmo quando não estávamos a intervir permitiu-nos participar e envolveu-nos no processo durante as suas planificações; houve sempre uma excelente comunicação e interação, o que facilitou muito todo este percurso.

Quanto às auxiliares de ação educativa foram acolhedoras, disponíveis e carinhosas, sempre dispostas a ajudar embora no início se notasse que a nossa ideia de intervenção era muito diferente de uma das auxiliares, que tinha uma maneira de pensar muito conservadora, o que nos fez ter de repensar estratégias e reajustar a nossa atitude de modo a que fosse entendido o que se pretendia e no final o resultado foi bastante positivo

Em suma, toda a intervenção no contexto de Creche permitiu-nos criar laços com as crianças e a equipa educativa presente na sala o que tornou toda esta experiência ainda mais enriquecedora. Em todos os momentos em que sentimos dificuldades tivemos o auxílio e cooperação da educadora e, com a nossa reflexão, tentámos ultrapassar os imprevistos que se foram sucedendo utilizando estratégias adequadas.

### **2.2.2 Jardim de Infância**

Foi no contexto do Jardim de Infância que se realizou a maior parte das atividades associadas à temática deste Relatório, mas também aí se desenvolveu uma ação educativa mais alargada.

Todas as atividades implementadas durante a PES, tiveram sempre em atenção os gostos e interesses das crianças e as necessidades do grupo. Tentámos implementar atividades lúdicas e sobretudo desafiantes, tanto para as crianças como para nós.

O espaço da sala de atividades estava organizado em função dos objetivos pretendidos, das características das crianças e sob critérios de flexibilidade, que permitiam adaptar o espaço em função das necessidades e dos vários momentos do dia-a-dia.

No decorrer da intervenção não nos limitámos a utilizar o espaço da sala de atividades, pois recorremos à sala anexa a este mesmo espaço, ao ginásio e ao espaço exterior para o desenvolvimento de atividades como a dramatização de histórias, a exploração de momentos de dança e exploração de atividades relacionadas com a exploração do meio e dos cinco sentidos. Esta diversidade de espaços permitiu uma maior exploração de materiais e uma abordagem de diferentes tipos de oportunidades de aprendizagem.

A articulação entre as diferentes áreas dos saberes foi fundamental, sendo que o domínio das expressões permitiu-nos criar oportunidades de aprendizagens em que as crianças desenvolvessem a imaginação e aguçassem o seu desejo de procura, descoberta e exploração de novos mundos.



Quanto à expressão dramática, motora e musical, estas foram ferramentas essenciais para que as crianças vivenciassem, explorassem e sentissem as emoções e as diferentes culturas. Além de proporcionarmos momentos de histórias, apresentação de histórias dramatizadas utilizando adereços que caracterizassem as personagens, os costumes e as diversas culturas que estávamos a trabalhar, a música e o movimento transportaram-nos em verdadeiras viagens pelo mundo. Foi, muitas vezes, através do jogo dramático, da música e da exploração dos cinco sentidos que tentamos criar momentos de aprendizagem significativas para as crianças. É na infância que as crianças aguçam as suas capacidades de sentir, de perceber, de observar e explorar o mundo que as rodeia e os seus sons e tal como refere Sousa (2008) “(...) é através do envolvimento, da captação e apreensão desta energia vibratória que nos abrimos (...) [e predispomos] (...) às narrativas sonoras complexas mediadas pelo ambiente sonoro, pela língua e pela música. (p. 89)

Recorremos a várias técnicas de pintura e à exploração de diversos materiais como: papel de diferentes texturas, tintas de cores diferentes, lápis de diferentes cores, construção e exploração de um tapete sensorial e materiais da natureza. Quanto à utilização e manipulação de diversos materiais as autoras das OCEPE dizem-nos que, “A multiplicidade e diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Silva *et al.*, 2016, p. 49).

Quanto à Área do Conhecimento do Mundo, esta esteve intrínseca em todas as nossas intervenções; no entanto, tentámos que fosse trabalhada de uma forma intuitiva e em que a criança pudesse pesquisar e descobrir o mundo que a rodeava através de uma atitude participativa. Nesse sentido, tentamos proporcionar aprendizagens diferenciadas, criativas e significativas para as crianças, sempre norteadas pelas necessidades e interesses do grupo. Incluído nesta área, além de todas as atividades que expusemos neste Relatório, explorámos os cinco sentidos, através da construção e exploração de um comboio que continha cinco paragens e em cada uma delas as crianças tinham a oportunidade de explorar um dos sentidos. Recriámos e realizámos atividades experimentais, tais como a criação de ‘uma poção do amor’, para a qual o grupo teve um primeiro contacto com procedimentos a seguir para a realização de atividades práticas de ciências, pois esta também, “é uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva *et al.*, 2016, p. 6).

Incluídas, ainda, nesta área, desenvolvemos outras atividades: as crianças puderam criar neve artificial e explorar, sentir e brincar com a neve; criámos tintas através de alimentos e especiarias;

analisámos o comportamento quanto à densidade de diversos líquidos através da criação de uma poção básica e preparámos e decoramos bolachas para o Pai Natal.

Relativamente à área da Expressão e Comunicação, mais precisamente no domínio da Linguagem, o nosso principal foco foram os diálogos concebidos pelas crianças antes das atividades, no decorrer das mesmas e, posteriormente, na discussão dos resultados de modo a promover uma constante comunicação o que nos permitiu a nós, também um entendimento, acompanhamento e registo de evoluções contínuas ao longo de todo o processo. Importa ainda referir a exploração da área vocabular da palavra Natal associada à árvore de Natal, que permitiu analisar as palavras quanto ao número de sílabas, classificando as palavras como “grandes” ou “pequenas” e ordenando-as segundo essas características.

No que ao domínio da Matemática diz respeito, podemos afirmar que foi uma presença constante no dia-a-dia, quer na marcação de presenças quer no processo de contagem de crianças, o que fazia parte da rotina do grupo. No entanto, importa referir a realização da atividade de construção de padrões, que despertou bastante interesse no grupo, os processos de contagem de carruagens no comboio dos cinco sentidos e a elaboração da receita das bolachas para o Pai Natal. “No jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (Silva *et al.*, 2016, p. 74).

Associada ao tema do Relatório, a Formação Pessoal e Social esteve sempre presente, dado que “integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo (...)” (Silva *et al.*, 2016, p. 49).

A educadora cooperante envolveu-nos no processo durante as suas planificações o que permitiu que existisse uma grande coesão no trabalho feito naquela sala, mostrou-se sempre disponível para a troca de opiniões e de ideias e, mesmo quando não estávamos a intervir, permitiu-nos participar. Tal como a auxiliar de ação educativa se mostrou sempre disponível houve sempre uma excelente comunicação e interação com a equipa educativa presente na sala de atividades, o que facilitou muito todo este percurso.

Como era expectável, fomos encontrando algumas adversidades pelo caminho e esses momentos fizeram-nos repensar estratégias e reajustar as nossas intervenções. Tais situações fizeram-nos crescer enquanto profissionais e desafiaram-nos a reinventar-nos.

Em suma, toda a intervenção no contexto de educação pré-escolar permitiu-nos criar laços com as crianças e a equipa educativa presente na sala, o que tornou toda esta experiência ainda mais enriquecedora. Permitiu-nos alcançar metas, desenvolver atividades e retirar conclusões que apresentámos ao longo deste Relatório.

## Considerações finais

No mundo atual em que nos deparamos com manifestações de racismo e de comportamento xenófobos é importante desconstruir, logo na infância, conceitos sociais impregnados de estereótipos e que tendem a reproduzir-se em idade adulta. Nesse sentido, a nossa intervenção norteou-se pela desconstrução da existência de um único lápis da cor da pele, provocando uma modificação ao nível das percepções de diferenças étnicas e culturais e, conseqüentemente, a uma maior aceitação e respeito pelas diferenças.

É nesta fase que a criança se encontra na formação da sua personalidade; o desenvolvimento e maturação natural caminham lado a lado com o meio cultural em que as crianças estão inseridas. Abordar a multiculturalidade e a diversidade nesta fase de vida torna-se, por isso, crucial uma vez que a criança tende a imitar modelos de comportamento, moldando os seus próprios comportamentos consoante as suas vivências.

O educador, nesta faixa etária, é assumido pelas crianças como modelo a seguir; cabe, por isso, ao educador apresentar diferentes modelos de comportamento, de modo a criar vivências que possam conduzir as crianças a repensar, neste caso, o paradigma do lápis cor da pele e a naturalizar e aceitar as diferenças.

Nesta fase, em que a criança se começa a expressar através do desenho, o lápis cor de pele é, na maior parte das vezes, associado ao cor-de-rosa. Essa ideia, no contexto em estudo, estava associada à família e foi preciso desconstruí-la através de um conjunto de atividades em que a própria família das crianças se foi envolvendo de modo direto ou através das crianças.

Através das nossas intervenções criámos oportunidades de aprendizagem significativas e em que a criança assumiu o papel central, experienciando costumes, descobrindo culturas, procurando respostas para as dúvidas e problemas que foram surgindo e conhecendo novas realidades. Estas oportunidades de aprendizagem conduziram a mudanças na sua construção social e cultural conduzindo a uma desconstrução do paradigma do lápis cor da pele e a uma aceitação de novas culturas e costumes, fundamentalmente na sala do jardim de infância.

Ficou claro, desde início, que a maioria das atividades do presente Relatório iriam incidir sobretudo no grupo do jardim de infância uma vez que as crianças em Creche ainda não tinham atingido um patamar de desenvolvimento que nos permitiam investigar questões relacionadas com o sua

identidade social, pois encontram-se numa fase em que estão centradas em si mesmas e não no mundo que as rodeia.

Ao longo deste percurso foi-nos possível, através dos diálogos em grande grupo e da observação direta, identificar diversos tipos de discurso nas crianças da sala da EPE sobre a temática “cor da pele”. Nesses discursos era facilmente reconhecida a influência familiar, uma vez que as crianças nestas idades se encontram numa busca incessável pelo mundo que as rodeia e tendem a procurar as respostas naqueles que lhes são mais próximos, tornando, por isso, os pais e educadores nos principais agentes de informação sobre o mundo que as rodeia.

Durante o desenvolvimento das atividades e em todas as dinâmicas de grupo tentamos apresentar às crianças de formas motivadora e interativa diversas culturas e costumes de diferentes partes do mundo, tal como lhes apresentamos diversas cores de pele e tentamos transmitir um bocadinho da imensidão da diversidade cultural que o nosso Mundo nos apresenta.

A recolha de informações antes de abordarmos a temática através da construção da tabela das cores da pele de todas as crianças do grupo, bem como a construção do quadro com todas as cores da pele das crianças, sensibilizou o grupo para esta temática e criou dúvidas nas crianças que as motivaram na procura de informação para a grande questão que lhes havíamos lançado durante uma primeira abordagem: “*Mas afinal só existirá um único lápis cor da pele?*”. Permitiu-nos, a nós, entender que de facto a maioria das crianças assumia o lápis cor-de-rosa como sendo esse o lápis cor da pele, embora tivessem noção que esse não era o tom da sua pele. No entanto, era assim que lhes tinha sido transmitido, na maioria por familiares. Foi, por isso, necessário dar-lhes a conhecer novas realidades, transmitir-lhes novas informações, para que através delas conseguissem desconstruir a ideia do paradigma do lápis cor da pele.

O envolvimento e entusiasmo das crianças ao longo de todo este processo foi-nos demonstrando que estávamos no caminho certo para atingir os objetivos a que nos tínhamos proposto. A ação desenvolvida acabou por entusiasmar toda a comunidade escolar envolvente e a família das próprias crianças, o que facilitou todo o processo educativo-investigativo. As famílias abraçaram desde início este tema e ao longo da realização das atividades foram demonstrando cada vez mais interesse por cada cultura que íamos apresentando; mostraram-se disponíveis para colaborar connosco e disponibilizaram inúmeros materiais. Alguns encarregados de educação acabaram por afirmar que toda esta ideia generalizada à volta do “lápis cor da pele” tem, sem dúvida a ver com saberes que são transmitidos de geração em geração e que, muitas vezes, são impregnados de estereótipos.

Pelo facto de não existirem crianças de diferentes culturas, costumes e ou etnias neste grupo, foi necessário criar ambientes, atividades e momentos que trouxessem para o espaço de sala de atividades as culturas do mundo, bem como as suas cores, cheiros e sons. O objetivo sempre foi criar memórias significativas no grupo que os fizessem repensar toda a ideia que tinham sobre o “lápiz cor da pele”. Uma vez que todas as crianças referiam o aeródromo existente na cidade onde realizamos a PES e manifestaram muito interesse em viajar de avião, a ‘viagem pelo o mundo em avião’ (ainda que imaginário), pareceu-nos ser a escolha mais acertada para basearmos as nossas intervenções e transformarmos, a cada dia, a sala de atividades numa nova paragem para abrir portas a informações sobre o mundo, novas culturas, novos costumes e novas cores para as crianças.

O facto de, em cada atividade, conseguirmos refletir em grande grupo e sistematizar as informações com as crianças, quer através do diálogo quer através da construção de cartazes com ilustrações sugeridas pelas crianças quanto aos sítios por onde íamos viajando e da representação das pessoas que íamos conhecendo nos diversos pontos do mundo, permitiu-nos ir tendo sempre a perceção da forma como as práticas educativas estavam a ser responsivas ao grupo e conseguir ir percebendo qual o melhor caminho a seguir.

No final de todas as atividades, após análise das notas de campo, da documentação recolhida (produções das crianças, fotografias, cartazes feitos pelo grupo, o mapa feito com as crianças), ficou claro que as nossas práticas permitiram às crianças terem um novo olhar sobre o mundo e responder à questão inicialmente levantada “*Mas afinal só existirá um único lápis cor da pele?*” de uma forma bastante responsiva e unanime “*Existem muitos lápis cor da pele porque existem pessoas de muitas cores no mundo inteiro!*”. Ao observarmos as produções das crianças antes e após a nossas intervenção ficou claro que antes todas representavam as pessoas nas suas produções com recurso ao lápis cor-de-rosa ou então deixavam em branco e, após as nossas intervenções, as crianças passaram a representar as pessoas nos desenhos com diversas cores e tentavam descobrir que cor se parecia mais com o tom de pele de quem estavam a representar.

As práticas educativas podem, por isso, potenciar práticas multiculturais e desconstruir estereótipos, como o paradigma do lápis cor da pele. Inicialmente o grupo de crianças do jardim de infância identificava apenas um lápis como sendo o lápis cor da pele e, após as atividades em que participaram, foi possível constatar uma modificação ao nível das perceções de diferenças étnicas, sociais, culturais e, sobretudo, associadas à cor da pele de cada pessoa. As crianças expandiram as suas ideias através da seleção de lápis de várias cores associadas a diferentes cores de pele. Ficou, por isso, claro que o nosso maior objetivo foi tingido: desconstruir o paradigma do Lápis cor da pele

## Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: Alto-Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Abingdon Taylor & Francis.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bizarro, D. (2016). *Creche, Jardim de Infância, Famílias e Currículo*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Portalegre, Portalegre. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24253>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Browne, A. (2018). *A minha mãe*. (J. Oliveira, Trad.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Cardoso, C. M. (1996). *Educação Multicultural Percursos para práticas reflexivas*. Porto: Texto Editores.
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Coordenação do Ensino do Português na Alemanha. Obtido de <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>.
- Cavicchia, D. d. (s.d.). O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida. *Psicologia do Desenvolvimento*. Obtido em julho de 2020, de <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>
- Cortesão, L. (2001). Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais –Necessidade de Vigilância Crítica Hoje e Amanhã. Em D. Rodrigues, *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 49-58). Porto: Porto Editora.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., & Ferreira, M. J. (dezembro de 2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Gandin, D. (2007). *A Prática do Planeamento Participativo: Na Educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e Governamental* (14ª ed.). Petrópolis: Vozes Editora.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2014). A educação de infância portuguesa e o modelo de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação. Em J.M Hernández Díaz, *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 527-540). Salamanca: FahrenHouse Ediciones.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jantarada, Â. M. (2011). *A Diversidade Cultural no Jardim de Infância*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto. Recuperado de <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1149>
- Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro. Recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/3788?mode=full>
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2014). Trajetos de investigação: quando escutamos as vozes das crianças. *ATAS DO XII CONGRESSO DA SPCE* (pp. 1413 - 1420). Vila Real: UTAD. Recuperado de [https://apps2.utad.pt/files/SPCE2\\_EIXOS\\_BOOK%20CC.pdf](https://apps2.utad.pt/files/SPCE2_EIXOS_BOOK%20CC.pdf)
- Marchão, A., & Henriques, H. (2015). Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância. *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação*(36), 72-85. Recuperado de <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/42>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). A Criança. Uma reflexão a partir das atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Aprender* (38), 6-14. Recuperado de <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/12>



- Matos, A. R., & Brito, R. (2013). *A Abordagem da Multiculturalidade em Educação Pré-Escolar*. Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora, Porto.
- Mendes, T. (2013). Amor como em casa: o lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil contemporânea. *Revista Aprender* (33), 35-40. Recuperado de <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/88>
- Meirinhos, M. (2009). *Retrato de uma escola multicultural: Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/3481>
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Revista de educação*, 66-83. Recuperado de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23>
- Mota, C., Machado, D., & Lima, E. (novembro de 2010). *Currículo e Diversidades Culturais na Educação Infantil*. Obtido de <http://docplayer.com.br/4214242-Curriculo-e-diversidades-culturais-na-educacao-infantil.html>
- Oliveira-Formosinho, & Araújo. (2006). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ramos, N. (2006). Migração, aculturação, stresse e saúde: perspectivas de investigação e de intervenção. *Psychologica* N.41, 329-350. Recuperado de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6833/1/Psychologica-2006-41-329-350.pdf>
- Silva, F. A. (2010). *Multiculturalismo, Socialização e Integração. Os Desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve, Faro. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.1/1758>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Soares, L. D. (2010). *Meninos de Todas as Cores*. Vila Nova de Gaia: Edições Nova Gaia.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. R. (2008). *Música, Educação Artística e Interculturalidade A Alma da Arte na Descoberta do Outro*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta, Lisboa. Recuperado de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1526?mode=full>
- Sousa, A. R. (2015). *A diversidade cultural e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: Como integrar a diversidade na educação de infância*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior da Educação do Politécnico de Santarém, Santarém. Recuperado de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1507/1/RELAT%C3%93RIO%20FINAL%20RITA%20FRADIQUE.pdf>
- Vygotsky. (2013). *Obras Escogidas III*. Madrid: Antonio Machado.

## **Referências Legislativas**

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto: Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.

## **ANEXOS**

Índice de Anexos

### **I – FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

### **II-FICHAS DA SALA DE ATIVIDADES**

### **III - FICHAS DO EDUCADORA DE INFÂNCIA**

### **IV – AUTORIZAÇÕES**

## **I - FICHAS DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

Ficha do Estabelecimento Educativo

(Adaptado do Projeto Desenvolvimento a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009<sup>1</sup>)

Designação do Jardim-de Infância \_\_\_\_\_

Localização geográfica do Jardim-de-Infância \_\_\_\_\_

1. Qual o tipo de estabelecimento?

| <b>Público</b>  | <b>Privado</b>   |
|---|--|
| Ministério da Educação ( )  | IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) ( ) |
| Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Segurança Social ( ) | Particular e Cooperativo ( )                           |
| Outros:   |  |

2. Em que tipo de instalações funciona?

Construção de raiz ( )

Edifício adaptado ( )

Edifício integrado em escola de 1º ciclo ( )

Edifício integrado em centro escolar ( )

Outro: \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação

## Crianças

3. Quantas crianças com idades abaixo frequentam o pré-escolar?

| Nº de alunos por idade |   |   |   |        |        |
|------------------------|---|---|---|--------|--------|
| 3                      | 4 | 5 | 6 | Outras | Total: |
|                        |   |   |   |        | _____  |

a) Qual o número total de

crianças a frequentar na educação pré-escolar?

---

---

- b) Quantas crianças existem em lista de espera para a valência de pré-escolar?

---

---

- c) Quantas salas de pré-escolar existem na instituição?

---

---

- d) Qual a lotação máxima de cada sala de pré-escolar?

---

---

4. Como estão organizados os grupos de crianças no pré-escolar?

Grupos heterogéneos ☐

Grupos homogéneos ☐

5. Horário de funcionamento do Jardim de Infância

| Hora de abertura | Hora de encerramento |
|------------------|----------------------|
| ____:____        | ____:____            |

- Qual a duração da componente letiva

| Manhã     | Tarde     |
|-----------|-----------|
| ____:____ | ____:____ |

- Qual é o horário do almoço? \_\_\_\_\_
- Quem presta esse serviço? \_\_\_\_\_

Pessoal

6. Qual o rácio adulto/criança no Jardim-de-Infância? (determina-se dividindo o nº total de crianças pelo nº total de adultos com funções educativas- educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição).

| Salas | Idades | Nº Crianças | Nº de Educadoras | Nº de Auxiliares | Rácio Adulto/Criança |
|-------|--------|-------------|------------------|------------------|----------------------|
|       |        |             |                  |                  |                      |
|       |        |             |                  |                  |                      |
|       |        |             |                  |                  |                      |

7. Qual o grau de participação da família no pré-escolar?

Nula ( )  
Pontual ( )  
Frequente ( )  
Festas ( )  
Reuniões ( )  
Atividades e/projetos ( )

Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo:\_\_\_\_\_

---

---

8. Existe pessoal de apoio?

Educador de apoio    **Sim** ( )    **Não** ( )  
Auxiliar                **Sim** ( )    **Não** ( )  
Outros técnicos       **Sim** ( )    **Não** ( )

Se existem outros Técnicos, enumere quais (psicólogos, terapeutas, etc.)?

---

---

---

---

## 9. Organograma do estabelecimento

## 10. Horários das pessoas que trabalham em pré-escolar

[illegible]



## **FINANCIAMENTO**

11. Dê uma estimativa do custo por criança/ano (incluindo todas as despesas).

\_\_\_\_\_

12. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (indique o montante) \_\_\_\_\_

b) Comparticipação por capitação

b1) Mínima \_\_\_\_\_

b2) Máxima \_\_\_\_\_

b3) Média/ mensal \_\_\_\_\_

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) \_\_\_\_\_

13. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias montantes \_\_\_\_\_

b) Projetos montantes \_\_\_\_\_

c) Outros montantes \_\_\_\_\_

Se respondeu outros indique qual(ais) \_\_\_\_\_

## Comunidade Local

14. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

- a) Área urbana ( )
- b) Área suburbana ( )
- c) Área rural ( )

15. Características da comunidade:

---

---

---

---

16. Recursos na comunidade:

---

---

---

---

17. Existem crianças com medidas educativas especiais?

Sim ( )

Não ( )

b) Indique quantas crianças nas salas de pré-escolar? \_\_\_\_\_

c) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam no pré-escolar?

---

---

---

d) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico no pré-escolar?

---

---

---

18. Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português?

No pré-escolar \_\_\_\_\_

19. Qual a proveniência dos pais dessas crianças?

No pré-escolar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20. Qual o número de crianças de outras etnias?

No pré-escolar \_\_\_\_\_

21. Existe algum projeto ou alguma medida de inclusão de crianças provenientes de outras nacionalidades?

---

---

---

22. Destaques ou finalidades definidas no Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola (PCE):

---

---

---

## **II - FICHAS DA SALA DE ATIVIDADES**

## Ficha do espaço educativo e da sala de atividades

(Adaptado do Projeto Desenvolvimento a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009<sup>2</sup>)

Identificação da sala de atividades \_\_\_\_\_

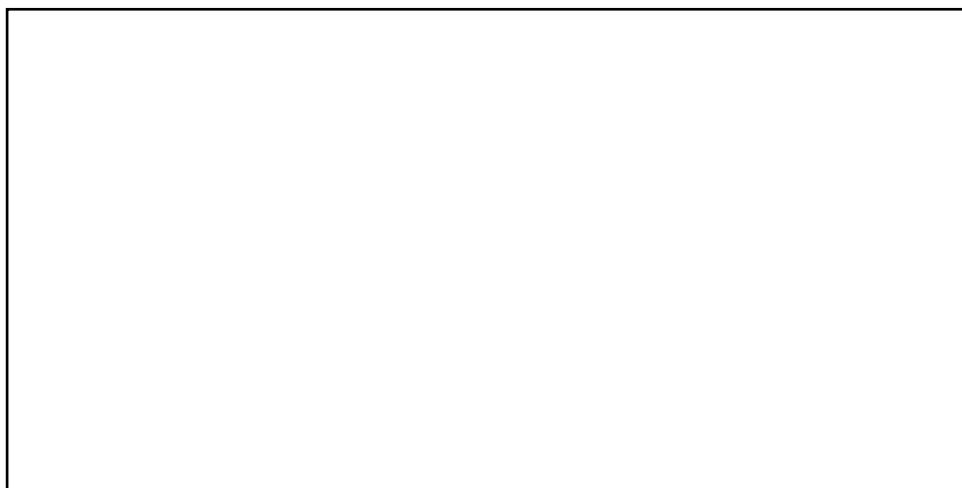
Espaço Interior

1. Dimensões do espaço em m<sup>2</sup>: \_\_\_\_\_

2. Áreas em que está organizada (designação).

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3. Planta da sala de atividades



---

<sup>2</sup> Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação

a) Fotografia de cada uma das áreas incluindo materiais.

- Fotografia de cada uma das áreas incluindo materiais e designação



---

---

---

---

- Designação



---

---

---

---

- Designação



---

---

---

---

- Designação

---

---

---

---

- Designação

---

---

---

---

- Designação



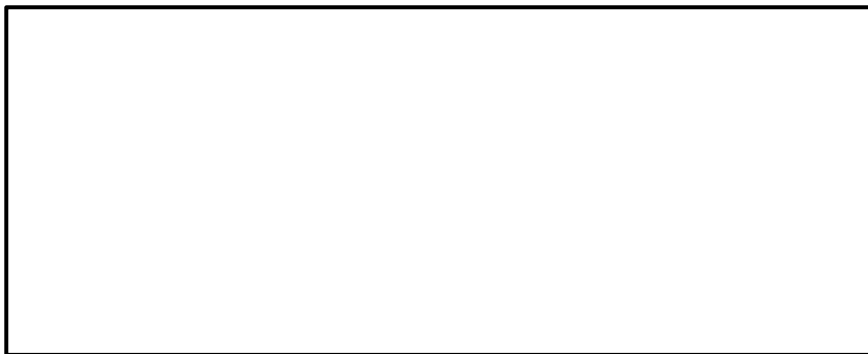
---

---

---

---

- Designação



---

---

---

---

4. Porque foi dada essa disposição à sala?

---

---

---

---

5. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe:



Cabides para guardar os pertences da criança

( ) Sim ( ) Não

Vestiários

( ) Sim ( ) Não

Acessos próprios para cadeira de rodas

( ) Sim ( ) Não

Placares/Expositores

( ) Sim ( ) Não

(assinale com um x as que dispõe)

6. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Em caso afirmativo, quais?

---

---

---

7. Descreva as seguintes instalações

|                              |        | Mobiliário   |              | Estado de Conservação |          |     |
|------------------------------|--------|--------------|--------------|-----------------------|----------|-----|
| Instalações                  | Número | Suficiente e | Adequado mas | Bom                   | Razoável | Mau |
| Sanitário para crianças      |        |              |              |                       |          |     |
| Lavandaria                   |        |              |              |                       |          |     |
| Dormitório (s)               |        |              |              |                       |          |     |
| Cozinha                      |        |              |              |                       |          |     |
| Sala para movimentos/ginásio |        |              |              |                       |          |     |
| Refeitório                   |        |              |              |                       |          |     |

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| Sala de professores                                   |  |  |  |  |  |  |
| Casa de banho para adultos                            |  |  |  |  |  |  |
| Sala destinada aos pais (e comunidade)                |  |  |  |  |  |  |
| Secretaria  |  |  |  |  |  |  |
| Sala de actividades de apoio à família/prolongamentos |  |  |  |  |  |  |
| Biblioteca/ludoteca/ centro de recursos               |  |  |  |  |  |  |
| Observações   |  |  |  |  |  |  |

### **Espaço exterior**

8. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

( ) Sim

( ) Não

a) Se sim, quantas vezes é utilizado?

---



---

b) Partilha esta zona como e com quem?

---



---

c) Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

---



---

9. Qual a área do espaço exterior em m<sup>2</sup>?

- Área coberta \_\_\_\_\_
- Área descoberta \_\_\_\_\_

10. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

---



---

11. Assinale com um x os materiais de que dispõe:

Utensílios de exterior (pás, bolas) ( )

Estrutura para trepar/escorregar/baloços ( )

Caixa de areia ( )

Tanque de água ( )

Brinquedos de rodas (triciclos, etc) ( )

Arrecadação exterior ( )

Jardim e/ou horta ( )

Animais domésticos ( )

Baloço ( )

Outros ( )

Quais: \_\_\_\_\_

---

### **Caraterísticas Gerais do Espaço Educativo**

12. Estado de conservação do equipamento e do material.

Novo ( )

Velho ( )

Usado, mas em bom estado ( )

Observações:

---



---

13. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

( ) Sim

( ) Não

Observações:

---

---

14. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal?

---

---

15. Medidas de segurança do equipamento?

---

---

### **III - FICHAS DO EDUCADORA DE INFÂNCIA**

## Ficha da Educadora de Infância

(Adaptado do Projeto Desenvolvimento a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009<sup>3</sup>)

### 1. Quais as suas habilitações?

|                         | Área |
|-------------------------|------|
| Bacharelato             |      |
| Licenciatura            |      |
| Complemento<br>Formação |      |
| Especialização          |      |
| Mestrado                |      |
| Doutoramento            |      |

### 2. Outras qualificações relevantes para as funções educativas que exerce?

---

---

---

### 3. Qualificações para o desempenho de outras funções no sistema educativo?

---

---

---

### 4. Tempo de serviço:

- Total de anos de serviço: \_\_\_\_\_
- Anos de Serviço neste estabelecimento: \_\_\_\_\_

---

<sup>3</sup> Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação

5. Tem experiência de trabalho com crianças com medidas educativas especiais?

---

---

---

6. Teve alguma formação para trabalhar com crianças com medidas educativas especiais?

---

---

---

7. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes setores:

|  |     |             |     |
|--|-----|-------------|-----|
|  | nos |             | nos |
| Voluntário                             |     | ATL         |     |
| Ensino<br>Particular e Cooperativo     |     | Hospital    |     |
| Rede Pública –<br>Educação Pré-Escolar |     | Ludotecas   |     |
| IPSS –<br>Educação Pré-Escolar         |     | Bibliotecas |     |
| Creche                                 |     | Outros      |     |
| Quais?                                 |     |             |     |

8. Número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar:

- Setor Privado \_\_\_\_ anos
- Setor Público \_\_\_\_ anos
- Setor Solidário \_\_\_\_ anos

9. Descreve as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

---

---

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Descreve no âmbito do seu trabalho, o que lhe dá:

a) Mais satisfação

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Menos Satisfação

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Que razões a levaram a escolher a profissão de educadora de infância?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Áreas de Conteúdo

|                                      | Frequentou | Existe<br>na sua zona | Gostaria<br>e experimentar |
|--------------------------------------|------------|-----------------------|----------------------------|
| Área de<br>Formação Pessoal e Social |            |                       |                            |
| Área de<br>Expressão e Comunicação   |            |                       |                            |
| Domínio da<br>Educação Física        |            |                       |                            |
| Domínio da<br>Educação Artística     |            |                       |                            |



|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Domínio da<br>Linguagem Oral e<br>Abordagem à Escrita |  |  |  |
| Domínio da<br>Matemática                              |  |  |  |
| Área do<br>Conhecimento do Mundo                      |  |  |  |
| Outras:   |  |  |  |

13. Quantas horas trabalha por dia diretamente com crianças?

---



---



---

14. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

Sim (    ) Não (    )

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

---



---



---

#### **IV - AUTORIZAÇÕES**

CAROS PAIS:

A estagiária do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre, Inês Rocha, vem por este meio solicitar a vossa permissão para, em contexto de intervenção, poder tirar fotografias às crianças da sala de Jardim de Infância da educadora cooperante, para fins académicos. Preservaremos sempre a identidade de cada criança.

Agradecendo a vossa colaboração

A estagiária

Inês Rocha

---

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado/a de Educação de \_\_\_\_\_

---

☐ **Autorizo** o/a meu/minha educando/a o meu educando a ser fotografado pela estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre;

☐ **Não autorizo** o/a meu/minha educando/a o meu educando a ser fotografado pela estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre.

O/ A Encarregado/a de Educação

---

Ponte de Sor, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018